

Susana Maria da Silva Mendonça

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e de Alemão
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Leitura Extensiva: um elemento motivador para a aprendizagem de línguas estrangeiras

2012

Orientador: Professor Doutor Rui Carvalho Homem

Coorientador: Doutor Nicolas Hurst

Classificação: Ciclo de estudos:

IPP:

**Aos meus pais,
ao meu irmão e ao Thiago.**

Agradecimentos

Aos meus pais, por tudo.

Ao meu irmão, pelo companheirismo e carinho.

Ao Thiago, pelo amor, paciência e incentivo.

À minha família, pelo carinho, incentivo e preocupação.

A todos os alunos com os quais trabalhei, pela aprendizagem e crescimento que me proporcionaram.

Aos colegas que compartilharam momentos e experiências comigo.

Ao Professor Rui Carvalho Homem e ao Doutor Nicolas Hurst, pela disponibilidade, preciosos esclarecimentos, ajuda e sugestões.

Palavras-chave: Leitura extensiva; motivação; aprendizagem; ensino de línguas estrangeiras

Resumo

Este trabalho pretende apresentar algumas reflexões sobre a minha experiência como professora bem como os resultados decorrentes da investigação-ação realizada.

A motivação é muito importante na sala de aula. Alunos motivados aprendem mais e tornam-se mais autoconfiantes, o que tem consequências positivas nos resultados que obtêm. Parte da motivação é da responsabilidade do professor, cujas estratégias podem promover o seu desenvolvimento e crescimento. Considero que a leitura extensiva motiva os alunos embora, ou por não ser considerada importante, ou por não haver tempo, não seja devidamente valorizada

No ano letivo 2010/2011 deparei com uma desmotivação muito grande numa turma do Agrupamento de Escolas de Matosinhos. O desenvolvimento de uma atividade de leitura extensiva promoveu uma alteração nos alunos, que se mostraram excecionalmente motivados e empenhados.

No ano letivo seguinte, como docente de Inglês B (aulas para alunos com necessidades educativas especiais), os alunos não revelavam especial interesse, pelo que me propus a desenvolver novamente uma atividade de leitura extensiva, embora diferente da do ano anterior, que considerei adequada para o desenvolvimento da minha investigação-ação.

Partindo da questão *“Poderá a leitura extensiva ser um elemento motivador nas aulas de língua estrangeira?”*, procurei verificar se a leitura extensiva promove a motivação e consequentemente a aquisição de conhecimentos dos alunos.

O trabalho realizado permitiu concluir, tal como no ano letivo anterior, que os alunos se mostraram motivados durante as aulas de leitura extensiva. Ficou também demonstrado que a leitura permitiu a aquisição de conhecimentos o que se repercutiu nas suas avaliações bem como aumentou o interesse pela leitura.

Key-words: Extensive reading; motivation; learning; foreign languages teaching

Abstract

This work aims to present some reflection on my experience as a teacher as well as on the conclusions resulting from an action research project.

Motivation is very important in the classroom. Motivated learners learn more and become more self-confident which has positive consequences on the results they achieve. Part of the motivation is teacher's responsibility and her/his strategies can promote its development and growth. I believe that extensive reading motivates learners. However, either because it is not considered important, or because there is never enough time, extensive reading is not highly valued.

In the school year 2010/2011 I was confronted with a huge lack of motivation in a class in Agrupamento de Escolas de Matosinhos. The development of an extensive reading activity led to a change in the learners who became very motivated and determined.

In the following school year I worked as a teacher of English B (lessons to learners with special educational needs) and these learners did not show much interest. Therefore, I thought about conducting an extensive reading activity, although different from the previous year.

Starting from the question "*Can extensive reading be a motivating element in the foreign language lesson?*" I developed activities to check if extensive reading promotes motivation and the learners' foreign language learning.

Like in the previous school year I have reached the conclusion that the learners were motivated during the 'reading lessons'. It was also demonstrated that reading promoted learning which was reflected in the students' overall results as well as in their interest in reading.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Experiência profissional	3
1.1 Experiência em cursos de formação profissional	4
1.2 Experiência em escolas do Ministério da Educação.....	6
1.3 Dificuldades encontradas	12
1.4 Atividades desenvolvidas.....	15
Capítulo II – Plano de Trabalho.....	19
2.1 Situação profissional atual	20
2.1.1 Enquadramento.....	20
2.1.2 Contexto Escolar.....	22
2.1.3 Turmas	22
2.1.4 Desafios	23
2.2 Justificação da investigação	25
2.3 Objetivo da investigação	26
Capítulo III – Revisão da literatura.....	27
3.1 Metodologia do ensino de línguas estrangeiras.....	28
3.1.1 Método e abordagem.....	28
3.1.2 Métodos e Abordagens	28
3.1.2.1 Método da Tradução e Gramática	29
3.1.2.2 Método Direto	30
3.1.2.3 Método da Leitura	31
3.1.2.4 Abordagem Audiolingual.....	32
3.1.2.5 Apresentação, Prática e Produção	33
3.1.2.6 Métodos humanísticos	34
3.1.2.7 Abordagem Natural.....	37
3.1.2.8 Abordagem Comunicativa	38
3.1.2.9 Task-Based Learning.....	39
3.1.2.10 Abordagem Lexical.....	40
3.1.2.11 Método Global	42
3.1.3 Conclusões sobre metodologias e leitura.....	43
3.2 Motivação.....	47

3.2.1 Definição	47
3.2.2 Tipos de motivação	49
3.2.3 Fontes de motivação.....	53
3.3 Leitura extensiva	55
3.3.1 Leitura	55
3.3.2 Dificuldades	58
3.3.3 Leitura extensiva	60
3.3.4 Características da leitura extensiva	61
3.3.5 Vantagens da leitura extensiva	65
3.3.6 Graded readers	67
3.3.7 Leitura extensiva no Programa de Inglês do Ensino Básico.....	69
3.3.8 Avaliação	71
Capítulo IV – Metodologia.....	72
4.1 Métodos de recolha de dados	73
4.2 Universo experimental e amostragem	76
4.3 Desenvolvimento da investigação	76
Capítulo V – Resultados e sua interpretação.....	79
5.1 Resultados e interpretação do questionário.....	86
Capítulo VI – Conclusões	94
6.1 Limitações da investigação	97
Referências bibliográficas	100

Índice de figuras

Figura 1 - Objetivos da leitura extensiva no Programa de Inglês do 3º Ciclo.....	70
Figura 2 – Cronograma dos procedimentos adotados.....	75
Figura 3 - Seleção de livros da Feira do Livro Inglês.....	80
Figura 4 - Blogue da turma W	83
Figura 5 - Blogue da turma Y	85
Figura 6 - Seleção dos alunos que gostam de ler	88

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Resultados do teste e sua repetição	86
Gráfico 2 – Resposta à pergunta <i>Gostas de ler?</i>	87
Gráfico 3 - Resposta à pergunta <i>O que costumavas ler?</i>	87
Gráfico 4 - Resposta à pergunta <i>O que é para ti ler?</i>	88
Gráfico 5 - Resposta à pergunta <i>Quanto tempo dedicas à leitura de livros para a escola?</i>	89
Gráfico 6 - Resposta à pergunta <i>Quanto tempo dedicas à leitura pessoal?</i>	89
Gráfico 7 - Resposta à alínea <i>Em casa tens</i>	89
Gráfico 8 - Resposta à pergunta <i>Como seleccionas os livros que lêes?</i>	90
Gráfico 9 - Resposta à alínea <i>Os livros que lêes são</i>	90
Gráfico 10 – Resposta à pergunta <i>Nos anos letivos anteriores leste alguma obra de leitura extensiva em inglês?</i>	91
Gráfico 11 - Resposta à alínea <i>Quando lêes um texto em inglês</i>	92
Gráfico 12 - Resposta à questão <i>Qual a tua maior dificuldade ao ler em inglês?</i>	92

Introdução



Introdução

No ano letivo 2010/2011 trabalhei num Agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) do concelho de Matosinhos como assessora da disciplina de Inglês. O trabalho foi desenvolvido com três colegas.

Tratando-se de uma escola TEIP, os alunos são, à partida, desmotivados, sem objetivos de vida, oriundos de famílias desestruturadas e cujos sonhos se prendem com facilidades e o mundo do futebol. Com uma das turmas de 7.º ano com que trabalhei, desenvolvi uma série de atividades relacionadas com a leitura extensiva utilizando a obra *The Speckled Band*¹ de Sir Arthur Conan Doyle.

Verificou-se que a turma, durante o período que abrangeu as atividades de leitura, se mostrou motivada, interessada, chegando a aceitar aulas extra de Inglês. Quando a obra e as atividades que se seguiram à leitura terminaram, o desinteresse voltou. Contudo, houve em quase todas as aulas seguintes uma pergunta feita pelos alunos: “Quando é que vamos ler outro livro?”

No atual ano letivo, 2011/2012, leciono Inglês B no mesmo Agrupamento. As aulas da disciplina que referi destinam-se a alunos com grandes dificuldades de aprendizagem, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. Os alunos pertencem a uma turma, dita normal, mas em determinadas disciplinas eles não a acompanham, formando assim um grupo bastante mais pequeno. Verifico nestas crianças grande desmotivação e desinteresse, embora sejam alunos cumpridores.

Gostaria, então, de experimentar com estes alunos uma atividade muito semelhante à do ano letivo anterior, havendo necessariamente algumas alterações, não só pelo número inferior de alunos, mas também por constituírem um grupo com características diferentes. Acresce dizer que não gosto e dificilmente consigo repetir atividades sem as alterar e/ou adaptar.

Desta forma, este relatório pretende apresentar uma reflexão crítica sobre a minha prática pedagógica, apoiada em estudos atualizados sobre o ensino de línguas vivas e com ele pretendo também concluir o Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, ao abrigo da recomendação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) com referência a licenciados pelo modelo pré-Bolonha.

¹ Doyle, S., & Evans, V. Adapt. (2003). *The Speckled Band*. UK: Express Publishing.

Capítulo I – Experiência profissional



1.1 Experiência em cursos de formação profissional

Após a conclusão da licenciatura, em 2002, seguiu-se um período de desemprego que terminou quando iniciei a minha atividade como formadora de Inglês, no ano de 2004, em dois centros de formação profissional, um em Vila do Conde, o outro no Porto, junto a um bairro social extremamente problemático.

O primeiro, Centro de Formação Profissional para o Setor das Pescas, destinava-se principalmente à formação de marinheiros e de outras artes ligadas à pesca. Aí lecionei cursos de Aprendizagem níveis 2 e 3, cursos de Ensino e Formação de Adultos, Ações Saber+ e ainda cursos de Inglês ao abrigo do programa Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

A diversidade verificou-se não só no tipo de formação, mas também na tipologia de alunos, cujas idades variavam entre os catorze anos e senhores cuja idade os aproximava da reforma. Dentro de um grupo com um perfil etário tão diversificado, encontrei alunos com motivação para aprender inglês, outros a frequentar as aulas por ordem do Centro de Emprego; uns empenhados em aprender uma arte e dar continuidade ao negócio de família, outros apenas frequentavam cursos “para ter o 9º ano”, como costumavam dizer, ou para não perderem determinado subsídio. Os mais jovens, normalmente, não valorizavam a educação nem os conhecimentos que lhes eram transmitidos, menosprezavam o trabalho dos formadores até porque, como explicavam, “muitas pessoas têm muito dinheiro e não precisaram dos estudos para nada e, mesmo que não haja dinheiro, arranja-se um subsídio”². A negligência era de tal forma gritante que alguns alunos diziam que os formadores deveriam estar gratos aos formandos pois era graças a eles que tinham trabalho.

Em Vila do Conde trabalhei com jovens oriundos de famílias desestruturadas, com pouco apoio parental e com histórias de vida trágicas ligadas ao mar. Os encarregados de educação tinham pouca escolaridade e a vida dos jovens estava, à partida, estabelecida: “tirar o 9º ano e ir para o mar”, onde já trabalhava quase toda a família.

O Centro de Formação do Porto podia ser considerado uma ‘fábrica’ de formação atendendo ao elevado número de cursos que oferecia. Neste centro os alunos eram diferentes dos descritos anteriormente pois a variedade de cursos era, também, maior. Lecionei em cursos de Técnicos de Mecânica, Mecatrónica, Eletricidade, Apoio à Gestão,

² Comentário de uma turma em 2004.

Manutenção Industrial, Climatização e Refrigeração, Vendas, entre outros, sendo que os cursos não tinham todos lugar na sede. Algumas turmas funcionavam em salas alugadas por todo o distrito do Porto. Consequentemente, os alunos eram de meios muito distintos, com características muito diferentes. A localização dos cursos exigia um elevado gasto de tempo em viagens. Desta forma, um dia de trabalho normal implicava muitos quilómetros de carro, podendo ter início em Vila do Conde, passar por Amarante e terminar na Maia. Considerando o complicado mercado de trabalho, a recusa de um curso podia implicar não voltar a ser contactada, por conseguinte, aceitava sempre o trabalho proposto, mesmo que implicasse começar às 8 horas da manhã e terminar às 23 horas.

Os dois centros de formação permitiram o meu desenvolvimento profissional e constituíram experiências riquíssimas pelo contacto humano e pelas dificuldades e realidades encontradas. Considero que estes centros me deram ‘armas’ para melhor desempenhar a minha profissão e, de certa forma, me abriram horizontes na medida em que o pensamento “O que é isto? Onde é que eu vim parar?” me mostrou realidades até então desconhecidas a nível profissional, e que desde então tenho encontrado sempre. Como será abordado mais detalhadamente no Capítulo III, os contextos menos privilegiados são destacados por Pablo Toledo, um professor argentino (Harmer, 2001), dado que neles não é possível implementar as atividades desenvolvidas em escolas confortáveis e de meios privilegiados.

Os cursos de formação profissional constituíram um desafio, como dito anteriormente, pelos alunos, pelas condições e por toda a sua dinâmica: o programa era organizado por módulos adaptáveis às turmas, a nomenclatura era diferente, a carga horária tinha limites estabelecidos, o ambiente era, normalmente, conflituoso, não havia grande companheirismo entre formadores pois cada um era obrigado a correr de centro em centro e o horário semanal mudava constantemente. Desta forma, a planificação de atividades a longo prazo, como a leitura extensiva, tornava-se impossível de realizar pois não havia uma estrutura organizativa que permitisse implementá-las. As salas, muitas vezes, improvisadas em centros comerciais, não ofereciam condições para que se pudesse, por exemplo, constituir uma biblioteca de turma e muito menos recorrer à biblioteca do centro de formação, localizada a largos quilómetros de distância e fechada por falta de pessoal e para que os alunos não estragassem os livros. Além disso, os horários inconstantes e com alterações semanais não permitiam uma planificação, dado que numa semana poderia lecionar duas horas, na semana seguinte não lecionar e depois lecionar seis horas.

Além do exposto também a motivação sofria consequências, como David Scheidecker e William Freeman afirmam: “the motivating process is usually a long-term one, built one grain of trust and caring at a time” (citados por Dörnyei, 2001: 25). A carga horária distribuída de forma heterogênea, bem como a necessidade de dar resposta às várias turmas dispersas pelo distrito, tornava o relacionamento professor/aluno muito impessoal e qualquer a atividade a longo prazo irrealizável.

1.2 Experiência em escolas do Ministério da Educação

Em setembro de 2001, início do meu estágio pedagógico, na Escola Secundária João Gonçalves Zarco, em Matosinhos, foi-me pedido que registasse, no relatório de estágio, as minhas expectativas para aquele ano:

Após quatro anos de estudo na Faculdade, posso finalmente praticar a teoria que aprendi. Já concluí que o curso tem muitas falhas no que diz respeito à preparação para ser professora. Contudo, estou convicta de que as dificuldades que vão surgir, vão também ser ultrapassadas. Sinto uma certa ansiedade relativamente ao contacto que vou ter com os alunos, (...) conto com a ajuda das orientadoras, metodólogas, colegas e até outros professores cuja experiência profissional muito pode contribuir para o meu desenvolvimento como professora. Este desenvolvimento parece-me não ter fim, visto que, constantemente, os professores têm de se atualizar e informar, ou seja, é quase como ser aluno a vida inteira.

Após ter acumulado alguma experiência e ter constatado o verdadeiro funcionamento do ensino, em 2012, ao ler o que escrevi, cabe-me dizer que senti e sinto dificuldade no desempenho da minha função como docente, e que esta, efetivamente, implica atualizações constantes, úteis para fazer frente às dificuldades. A importância das atualizações é destacada por Babo (2004) que defende a formação de professores como base para a preparação para os constantes desafios³.

Durante o estágio lecionei numa turma de 9º ano de Inglês e de 9º ano de Alemão; as regências foram realizadas em turmas de 11º ano. Considero que o ano de estágio foi diferente de todos os outros dado que, como estagiária, usufruía de uma série de benesses. O meu grupo de estágio era constituído por quatro colegas e tinha autorização para

³ cf. Capítulo III.

ultrapassar o limite máximo de fotocópias, o que era importantíssimo pois era-nos solicitado que elaborássemos material extra; tínhamos alguma prioridade, ou compreensão extrema, na requisição dos retroprojetores, dado que não havia muitos e as senhoras funcionárias encontravam sempre uma forma de ele não nos faltar, especialmente em aulas assistidas. Naturalmente, tínhamos também algumas adversidades por sermos estagiárias, como por exemplo, aquilo que normalmente é feito por todos os docentes do grupo disciplinar, ser, por norma, encaminhado para as estagiárias.

Tratou-se de um ano durante o qual houve uma grande preocupação no que diz respeito ao cumprimento de prazos, entrega de trabalhos e realização de relatórios, paralelamente à preparação de aulas. Assim, aprendi refletindo sobre as minhas aulas bem como as das minhas colegas, aprendemos juntas e aprendemos por observação e reflexão aquilo que um professor deve fazer e ser.

Após esta experiência só regressei às escolas tuteladas pelo Ministério da Educação no ano letivo 2008/2009 com um horário de seis horas na Escola Profissional de Arqueologia, no Marco de Canaveses. Trata-se de uma escola muito *sui generis*, localizada num centro arqueológico, portanto, vocacionada para a arqueologia. Com exceção dos quadros, fixos na parede, e do mobiliário, todo o material extra, como o projetor, tinha de ser transportado pela rua, pois a escola tinha as suas salas espalhadas ao longo de uma rua íngreme e estreita. Desenvolvi um trabalho organizado por módulos, com recurso a um manual (*New Frontiers 1*⁴) que nem todos os alunos tinham. Como se tratava de um curso subsidiado, com muitos alunos oriundos de Cabo Verde, não havia grande disponibilidade económica para a aquisição de manuais escolares, assim, os alunos emprestavam os manuais uns aos outros, pelo que nunca havia garantia de que o trouxessem para a aula e nem fazia sentido marcar falta de material, dado que o corpo docente tinha conhecimento das dificuldades em que viviam. Desta forma, qualquer atividade de leitura extensiva não poderia ter lugar, pois nem o próprio manual estava, muitas vezes, disponível para utilização na sala de aula. Além disso, a biblioteca encontrava-se sempre fechada, apenas era aberta quando os docentes a requisitavam, não se tratando assim de um funcionamento prático que permitisse aos alunos um acesso fácil a livros.

Durante esse ano, respeitando o ritmo de cada turma, cumpri as exigências oficiais dos programas. Naturalmente que foram feitos os reajustes adequados nas minhas planificações de aula em situação aula, pela necessidade de corresponder aos imprevistos,

⁴ Gonçalves, E. (2005). *New Frontiers 1*. Porto: Areal Editores.

tanto em termos de calendarização como em termos de alteração/substituição de conteúdos, por motivos de: necessidade de esclarecimento de dúvidas por parte dos alunos, necessidade de aperfeiçoamento ou consolidação de conteúdos, ou mesmo pelas turmas terem correspondido com relativa facilidade ao que pretendia com a planificação e ter de ter, no momento, capacidade para avançar e evoluir para outra situação de ensino/aprendizagem. Para superar as dificuldades diagnosticadas, recorri a fichas de trabalho individualizadas, aulas de apoio fora do horário letivo, trabalhos de grupo e trabalhos didáticos relacionados com a disciplina, adequados ao interesse dos alunos.

O ano letivo seguinte, 2009/2010, implicou uma mudança para a Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico, situada na ilha do Pico, Açores. Para além da mudança a nível pessoal, os alunos com quem trabalhei em nada se assemelhavam àqueles a que eu estava habituada. Rapazes e raparigas com uma educação que já não me lembrava de ver no continente e extremamente verdadeiros e puros. Recordo-me do espanto que senti quando me perguntaram “senhora professora, dá-me licença de colocar este papel no lixo?”, o habitual seria “ó stora, posso pôr isto no lixo?” ou atirar o lixo simulando um cesto de basquetebol.

Lecionei Alemão às turmas de 7º, 8º, 9º, 10º e 11º anos. O número de alunos por turma⁵ era muito reduzido pois Alemão era uma opção paralela a Francês. O reduzido número de alunos era, por vezes, desmotivante pois algumas atividades tornavam-se impossíveis de realizar, nomeadamente a elaboração de projetos de grupo, dado que toda a turma, por si só, poderia constituir um grupo, ou, no caso de turmas de um e dois alunos, nem seria possível essa constituição. Os debates também não podiam ser realizados pois considerando haver um moderador, por vezes, restavam dois participantes. Inclusivamente o *role-play*, nem sempre era possível. Na turma de um aluno, era claramente impossível e nas outras também não era muito viável pois, por vezes, não tinham colegas a assistir ao seu *role-play*.

Todas as atividades a realizar com estas turmas pequenas, ficavam comprometidas quando algum aluno faltava, pois não só podia não haver alunos suficientes para as realizar, como também o reduzido número podia não ser suficiente para prosseguir com os conteúdos. Havia lugar para o ensino individualizado, que, de acordo com Harmer pode ser vantajoso: “It allows teachers to respond to individual student differences in terms of learning, learning styles, and preferences (...) [and] it can develop learner autonomy and

⁵ As turmas de 7º e 9º ano tinham cinco alunos, as de 8º e 10º ano tinham um aluno, a turma de 11º ano tinha dez alunos.

promote skills of self-reliance and investigation over teacher-dependence” (Harmer, 2001: 115). Contudo, por outro lado, Harmer considera que este tipo de turmas não promove a cooperação e interação entre pares. Inclusivamente o trabalho de pares, sobre o qual o autor afirma: “it dramatically increases the amount of speaking time any one student gets in the class” (Harmer, 2001: 116) e que ao mesmo tempo permite trabalho sem a constante orientação do professor, era comprometido.

No ano letivo 2010/2011 consegui, por Oferta de Escola, ser colocada como assessora num Agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) do concelho de Matosinhos. Assim, trabalhei em sete turmas com três colegas, designadas como professoras titulares da turma, para além de pequenos grupos a quem dava aulas de apoio. O facto de haver duas professoras na sala de aula permitiu um apoio mais individualizado aos alunos e uma organização de estratégias entre pares. Tratou-se de uma experiência diferente pois não tinha, até à data, trabalhado tão próximo de ninguém, nem sabia como os alunos aceitariam a presença de duas professoras em sala de aula.

A preparação e organização das atividades letivas foram sempre realizadas em parceria com duas professoras titulares de turma. Desta forma, em trabalho colaborativo preparei e organizei a planificação, num clima de respeito mútuo e abertura recíproca a novas experiências. Procurámos utilizar metodologias diferenciadas e desenvolver materiais pedagógicos adequando-os às características do grupo alvo, de forma a diversificar as situações de aprendizagem e tarefas a propor.

Nas turmas de uma das colegas prestei apoio individualizado focando a minha atenção e intervenção em grupos específicos estabelecidos por ela. Esses grupos eram formados pelos alunos que revelavam maiores dificuldades de aprendizagem e lacunas no domínio dos conteúdos. Concluímos, no final do 3º período, que o acompanhamento mais próximo aos alunos com maiores dificuldades foi, para alguns, uma mais-valia para a aquisição dos objetivos da disciplina. O grupo de alunos sinalizados teve um aproveitamento satisfatório.

Com uma outra colega, para além do apoio individualizado, e da partilha de algum tempo de aula, reuníamo-nos com frequência para preparar em conjunto as aulas e material apelativo para as mesmas, com o objetivo de aumentar o interesse pela disciplina e assim o empenho e aproveitamento dos alunos. Na verdade, o material apelativo para os alunos é determinante na sua motivação, dado que, conforme Dörnyei afirma: “one of the most demotivating factors for learners is when they have to learn something that they cannot see the point of because it has no seeming relevance whatsoever to their lives” (Dörnyei, 2001:

63). Concluímos que a presença sistemática das professoras permitiu uma melhor compreensão dos assuntos/temas tratados e exercícios apresentados, ao mesmo tempo que permitiu um melhor controlo da realização das atividades propostas.

Por fim, com a terceira colega, o tempo de aula era sempre partilhado, e, regularmente, reuníamo-nos para a planificação das aulas, elaboração do material necessário, delineação de estratégias e análise do trabalho que desenvolvíamos em conjunto. Apesar de toda a dedicação, as turmas mostraram sempre desinteresse, incumprimento dos deveres e irresponsabilidade, com exceção das aulas de leitura desenvolvidas com uma das turmas e durante as quais foi notório o interesse e motivação dos alunos, que, não esqueciam o livro em casa nem no cacifo, como era frequente acontecer com o seu manual. Além deste aspeto, a sua vontade em participar e demonstrar o seu conhecimento e compreensão da história, era grande e levou a pequenas e saudáveis competições entre os alunos. Tanto a leitura da obra como a preparação da sua dramatização conseguiram envolver toda a turma, inclusivamente em aulas extra, aceites por todos os alunos e durante as quais não houve os normais atrasos por não terem ouvido a campainha.

No final do 3º período, foi-me solicitado pela Direção do Agrupamento que substituísse uma colega que se encontrava com atestado médico temporário, o que implicou trabalhar com turmas de 6º ano e dar resposta ao facto de não terem Inglês há cerca de dois meses. O trabalho que realizei com essas turmas teve duração inferior a um mês e foi bastante intenso pois pretendia-se dar cumprimento ao Programa de Inglês de 6º ano num curto espaço de tempo. Recorri ao manual adotado (*Sky 6º ano*⁶) e a *Powerpoints* pois, para além de permitirem concentrar a atenção da turma no que está a ser projetado, foram elaborados a partir dos conteúdos, textos e imagens apresentados no manual dos alunos. Desta forma, sem ter tempo nem para conhecer a turma, nem para preparar e planificar atividades a longo prazo, foi impossível selecionar a leitura extensiva como atividade a adotar. Na realidade, esta experiência teve lugar em junho, ou seja, final do ano letivo.

No ano letivo 2011/2012 obtive colocação, por Oferta de Escola, em dois Agrupamentos TEIP do concelho de Matosinhos. A primeira colocação, na Escola EB 2, 3 Professor Óscar Lopes, foi uma substituição de doze horas que terminou em janeiro de 2012. Aí lecionei Inglês ao 7º e 8º anos e a um curso CEF (Cursos de Educação e

⁶ Abbs, B., & Freebairn, I. (2005). *Sky Inglês 6.º*. Pearson Longman.

Formação de Jovens); fui diretora de turma e lecionei a disciplina de Formação Cívica. Foi a primeira vez que, numa escola tutelada pelo Ministério da Educação, exerci funções como diretora de turma, lecionei Formação Cívica e trabalhei com três alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008⁷, foi um período de enorme aprendizagem para mim. Embora tendo já sido diversas vezes coordenadora de turmas em cursos de formação profissional, cujo equivalente na escola é a diretora de turma, nunca tinha experienciado toda a responsabilidade e preocupações que esse cargo acarreta. De facto, na escola há um corpo docente muito mais sólido, com o qual é possível trocar impressões diariamente, consequentemente, todos os assuntos sobre a turma são encaminhados para a diretora de turma. Sendo assim, tive de manter contactos com os encarregados de educação, nem sempre pessoas acessíveis e educadas, dar resposta às solicitações de colegas e alunos e, naturalmente, lidar com a parte burocrática que é imensa. Paralelamente a esta função, as aulas de Formação Cívica constituíram uma novidade para mim, durante as quais procurei, através do diálogo, visualização de pequenos filmes e debate sobre os mesmos contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos, nomeadamente na aceitação dos três colegas com necessidades educativas especiais. Também estes três alunos permitiram um crescimento profissional, dado que nunca tinha trabalhado com alunos com dificuldades tão profundas. Tinham um Currículo Específico Individual (CEI)⁸ com o objetivo de desenvolver determinadas capacidades e frequentavam conjuntamente com a turma as aulas de Formação Cívica, Educação Física, Educação Visual e Artes Plásticas. A dificuldade sentida com estes alunos prendeu-se não só com a forma de lidar com eles, dado que explicar, chamar a atenção, ralhar, não tem o mesmo efeito que num aluno dito ‘normal’, mas também com o facto de passar pouco tempo com eles, o que dificultava o trabalho enquanto diretora de turma. Embora o Inglês não fizesse parte das suas disciplinas, em coordenação com a docente de Educação Especial, sempre que considerei possível (durante a visualização de um filme, audição de uma canção, elaboração de

⁷ Este Decreto-Lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, capítulo I, art. 1º).

⁸ “Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.” (Decreto-Lei n.º 3/2008, capítulo IV, art. 19º: I)

postais/trabalhos), convidei os alunos para a aula com o objetivo de os fazer sentir que eram parte dela.

A segunda colocação diz respeito a um horário de catorze horas composto por aulas de Inglês B, Português B, que explicarei no Capítulo II, e aulas de apoio, na Escola Básica de Matosinhos onde trabalhei também no ano letivo anterior. Os alunos desta escola não são muito diferentes da escola referida anteriormente e pertencem a realidades que conheço muito bem, dado que sou natural do concelho de Matosinhos. Atendendo às características dos alunos, normalmente desmotivados, tornou-se necessário o estabelecimento de objetivos a curto prazo, que, aos olhos dos alunos, são alcançáveis, assunto a que me referirei no Capítulo III.

1.3 Dificuldades encontradas

A maior parte da literatura sobre metodologia de ensino de inglês faz crer que, se o professor seguir todas as indicações dadas, as aulas decorrem de forma agradável, os alunos aprendem e desenvolvem a sua autonomia. Infelizmente poucas vezes me cruzei com turmas como as que são descritas nos livros que li e consultei. A percepção que tenho, enquanto professora, é a de que um número elevado dos alunos que tive, porventura, a maioria, não estava motivado para a escola e as suas referências constituem a prova de que não precisam dela, pois, tanto quanto me foi dado a conhecer, não trabalham e recebem um subsídio no final do mês. Crianças e jovens sem objetivos, com uma vida marcada pela violência, criminalidade, alcoolismo, toxicodependência, entre outros infortúnios, constituem a maior parte dos alunos com quem trabalhei.

Tal como refiro adiante, no Capítulo III, “Motivation is without question, the most complex and challenging issue facing teachers today.” (Scheidecker & Freeman, citados por Dörnyei, 2001: I). Nesse sentido, não é fácil motivar ou despertar o interesse de alunos que frequentam a escola para não perderem determinado subsídio e cujas ambições e objetivos são a aquisição de aparelhos eletrónicos e o consumo e venda de estupefacientes, com experiência no mundo da prostituição e do crime, pertencentes a grupos rivais, normalmente muito agressivos e perigosos. A estas características acresce a sua precoce parentalidade, bem como a ideia de que não é necessário estudar pois a transição é garantida. Não tendo qualquer motivação intrínseca, tenho tentado contribuir para a

motivação extrínseca dos alunos procurando o seu comprometimento. À diferença entre os dois tipos de motivação referir-me-ei no Capítulo III.

James Raffini (citado por Dörnyei, 2001: 24) apresenta na seguinte citação um resumo que caracteriza os alunos que tenho encontrado:

Large numbers of students are rejecting school as a means for improving their lives. Many start by becoming truants at the age of 13 or 14, and then dropping out officially at their first opportunity. Others endure their school years with sullen, glassy-eyed looks on their faces as they slouch in their desks without books, pens, or paper.

Os alunos, têm constituído uma das dificuldades que tenho encontrado, mas, ao mesmo tempo, são também um desafio para mim pois procuro despertar neles interesse e motivação pela aprendizagem. Naturalmente em alguns casos tive sucesso, noutros não.

As condições de trabalho constituem outra das dificuldades encontradas. Trabalhei muitas vezes em salas exíguas mas cheias de alunos, de tal forma que o cheiro era insuportável. Igualmente encontrei salas com vários centímetros de profundidade de água, onde não podia ligar nenhum aparelho à corrente, sob pena de sofrer um choque elétrico. Salas com as paredes furadas, por onde entrava o frio, o que levava a que os alunos se envolvessem num cobertor e eu levasse sempre o meu termoventilador para a sala ter uma temperatura minimamente aceitável. Da mesma forma, lecionei em contentores, sem janelas, expostos ao sol, onde o calor era insustentável. Qualquer uma das situações descritas se opõe à comodidade e bem-estar preconizado pelos métodos humanísticos e aos quais me refiro no Capítulo III.

O material é determinante para o bom desenvolvimento da aula e enquanto formadora tive sérias dificuldades pois não há manuais adotados, o que implicava que eu tivesse de preparar todo o material. Procurava adaptá-lo à especificidade do curso, para motivar os alunos, como Gary Chambers afirma: “to motivate pupils to learn, then relevance has to be the red thread permeating activities. If pupils fail to see the relationship between the activity and the world in which they live, then the point of the activity is likely to be lost on them” (citado por Dörnyei, 2001: 63). Consequentemente, o gasto de tempo na sua preparação era imenso e, embora goste dessa atividade, não é aceitável quando se tem cerca de dez cursos diferentes. Naturalmente que o manual seria útil, como explica Harmer (2001: 304): “good coursebooks are carefully prepared to offer a coherent syllabus, satisfactory language control, motivating texts, tapes and other accessories (...) and useful web links” e além disso, como indica o mesmo autor, com o fim da unidade e

do próprio manual, o aluno sente a sua progressão. O manual é ainda, de acordo com Thornbury, “a great timesaver for teachers, who are increasingly under the burden of administrative work already”⁹. E como todo o tempo era passado na aula ou a conduzir, tornando-se uma situação difícil de sustentar, o manual teria sido muito útil. Naturalmente que, num sistema em que os alunos deixam o seu caderno diário na escola e sabem que a aula não implica um manual e todo o material é levado e disponibilizado pelo professor, não fazia sentido uma atividade de leitura extensiva, dado que nem sequer existe o hábito de levar para a aula o material necessário, muito menos um livro de leitura. Além deste aspeto, o facto de todo o material de escrita e fotocópias ser subsidiado, leva a que não exista o hábito de comprar material para as aulas. Considerando que a biblioteca é inexistente ou que não está acessível, fica comprometida qualquer atividade de leitura extensiva.

Numa época em que a tecnologia faz parte da vida dos alunos, recorro muito ao que ela possibilita, todavia, nem sempre é fácil pois inúmeras vezes deparei com situações impossibilitadoras da sua utilização. Refiro-me, por exemplo, ao facto de haver dois projetores para cerca de cem turmas, computadores sem sistema de som instalado, computadores obsoletos e programas incompatíveis com o material interativo dos manuais, salas sem acesso à *Internet*, com quadros de papel minúsculos e com janelas enormes sem cortinas para permitir visibilidade para o quadro. Por vezes, verifica-se até a inexistência de marcadores para os quadros existentes nas salas de aula.

Uma dificuldade que julgo será para sempre é a burocracia. Na verdade, a primeira vez que fui colocada numa escola tutelada pelo Ministério da Educação, após alguns anos a trabalhar em formação profissional, pensei em desistir, pois desconhecia a burocracia existente. Em tom de brincadeira costuma dizer-se que um professor tem de ter também um curso de secretariado. Os inúmeros formulários, autorizações, relatórios, registos a preencher são de difícil gestão quando o que se pretende é trabalhar com os alunos. Utilizam-se siglas completamente desconhecidas para o cidadão comum, e, mesmo depois de explicadas, normalmente, continuam um mistério.

Apesar de muitas vezes me ter sentido desmotivada perante as barreiras e dificuldades, a verdade é que elas fazem parte da profissão e revelam que temos de estar preparados e abertos a novas situações.

⁹ Retirado do blogue *An A-Z of ELT* (<http://scottthornbury.wordpress.com>).

1.4 Atividades desenvolvidas

Ao longo do meu percurso como professora tenho feito várias aprendizagens e utilizado técnicas e estratégias diferentes. Algumas foram abandonadas porque já não se usam, nem há material para as utilizar, como os acetatos, outras continuam a ser usadas e adaptadas a cada realidade. Apresento de seguida algumas atividades que realizei, umas com mais sucesso e outras com menos.

Na Escola Profissional de Arqueologia, no ano letivo 2008/2009, embora com um horário muito reduzido, promovi um encontro semanal com os alunos intitulado *Let's talk*, cujo objetivo era a discussão de temas do seu interesse, e ao mesmo tempo estimular a sua fluência oral. Esta atividade teve alguma adesão no início, contudo acabou por não durar até ao final do ano letivo pois interferiu várias vezes com outras atividades. Julgo que o facto de estar tão pouco tempo na escola (tinha um horário de seis horas) contribuiu para o fracasso, pois na verdade, eu era uma desconhecida para aqueles alunos e, além disso, não dispunha de tempo para divulgar a atividade convenientemente. A este aspeto acresce o facto de os alunos terem sempre algum receio de exprimir a sua opinião. Assim, embora a participação na atividade fosse voluntária, na altura de intervir talvez os alunos se sentissem inseguros, como Harmer (2001: 272) refere: “students are reluctant to give an opinion in front of the whole class, particularly if they cannot think of anything to say and are not, anyway, confident of the language they might use to say it.” Também Ur valoriza este aspeto ao afirmar: “Learners are often inhibited about trying to say things in a foreign language in the classroom: worried about making mistakes, fearful of criticism or losing face, or shy of the attention that their speech attracts.” (Ur, 2005: 121).

No mesmo ano, em conjunto com outra docente, desenvolvi uma *Webquest*¹⁰ com o objetivo de estimular o interesse dos alunos pelo estudo da língua inglesa, desenvolver uma aprendizagem autónoma e inculcar o recurso às novas tecnologias. Durante a mesma os alunos tiveram de utilizar a *Internet* para pesquisar aprofundadamente a história e cultura inglesas para assim adquirirem informação sobre esses temas. Esta atividade não teve uma grande adesão por parte dos alunos, embora tenham mostrado interesse e colocado questões durante as aulas. Verificou-se que a utilização da *Internet* era difícil para muitos dos alunos da escola, dado não terem acesso à mesma. Posteriormente, em 2011, numa

¹⁰ “As WebQuests, conceito criado por Bernard Dodge e Tom March (...) constituem atividades orientadas para a pesquisa em que toda ou quase toda a informação se encontra na Web.”
(<http://webs.ie.uminho.pt/aac/webquest/>)

formação sobre ferramentas TIC, intitulada *A Utilização das TIC no Desenvolvimento de Competências em Língua Estrangeira* e dinamizada pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês, verifiquei que, na elaboração desta atividade, não foram tidos em conta alguns aspetos a respeitar na criação de *Webquests*. A atividade foi desenvolvida na plataforma *Moodle* da escola, à qual já não tenho acesso e embora tenha sido baseada na *Internet*, não cumpriu com as várias fases que os seus criadores, Dodge e March¹¹, consideram fundamentais: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Assim, não contemplou a conclusão e na fase de processo não foram dadas orientações pormenorizadas de como a tarefa deveria ser resolvida. Na verdade, assemelhou-se mais a um *quiz* com respostas de escolha múltipla e de pesquisa. Além disso, pela sua estrutura, não estava muito apelativo para os alunos.¹²

No ano letivo 2009/2010, durante o qual lecionei na ilha do Pico, tive aulas observadas para a avaliação de desempenho docente. Na turma de 9º ano, constituída por cinco alunos, foi dada uma aula observada, baseada no manual adotado (*Wir 3*¹³) com o tema *Rotkäppchen* (Capuchinho Vermelho), dado tratar-se de uma unidade sobre *Märchen* (contos). A aula coincidiu com o início da unidade, pelo que elaborei um *PowerPoint* para a introdução de vocabulário novo relativo ao tema. Sem dificuldade, aliando palavras a imagens, os alunos conseguiram alcançar o objetivo. Considero que as imagens foram determinantes para a compreensão, aliás, esta importância é destacada por Clandfield:

... because of recent advances in digital technologies, we and our students now live in a world in which visual media and images play a more and more important role. Be it from our most favourite websites, online videos, photos, games, films or television shows the image or moving image plays an increasing role in shaping our opinions.

(<http://www.macmillanglobal.com/resources/critical-eye-elessons>)

Na verdade, as duas professoras que observaram a aula tinham aprendido alemão durante três anos no ensino secundário. Considerando que uma estava perto da reforma e a outra tinha já cerca de quinze anos de tempo de serviço, os seus conhecimentos da língua eram muito escassos. Contudo, não deixaram de alcançar os mesmos objetivos que os alunos e, inconscientemente, responderam a questões juntamente com os alunos, o que constituiu um momento com alguma piada para todos. A situação descrita é, assim, reveladora da

¹¹ Informação disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/aac/webquest/>.

¹² Na formação referida elaborei um *Webquest* disponível em <http://zunal.com/webquest.php?w=114319>.

¹³ Motta, G. *Wir 3 Kursbuch*. Klett International.

necessidade de atualização e reciclagem científica do corpo docente. Ao mesmo tempo, constitui um exemplo das vicissitudes que podem resultar da avaliação pelos pares.

No ano letivo 2010/2011, enquanto assessora, participei num *workshop* sobre leitura, dinamizado pelo Agrupamento de Escolas de Matosinhos e orientado pelo consultor linguístico do Agrupamento e da *Oxford University Press*, Veríssimo Toste. Este, mais tarde, visitou várias turmas da escola às quais falou sobre a importância da leitura. Aproveitando o interesse despertado pela sua visita, promovi, com a professora titular da turma, a leitura da obra *The Speckled Band* de Sir Arthur Conan Doyle. A obra em questão estava adaptada em *graded reader*, pois de acordo com Clandfield e Budden (s.d.), facilita a compreensão por parte dos alunos¹⁴. A mesma opinião é partilhada por Harmer:

... one of the fundamental conditions of a successful extensive reading programme is that students should be reading material which they can understand. If they are struggling to understand every word, they can hardly be reading for pleasure – the main goal of this activity.

(Harmer, 2001: 210)

A compreensão também é valorizada por Krashen: “a reading passage is appropriate for a student if he or she understands the message” (Krashen, 2002: 10). A turma em questão tinha mau aproveitamento e mau comportamento, não revelava interesse nem se empenhava. Pude constatar uma mudança de atitude radical quando as atividades de leitura se iniciaram. Os alunos faziam silêncio durante a aula para ouvirem opiniões sobre a obra, o que, na turma em questão, era surpreendente. Foi-lhes proposta a dramatização do livro e a sua resposta foi positiva. Assim, acederam com vontade a aulas extra para que os ensaios tivessem lugar e foi necessário conseguir tarefas para todos, dado que todos queriam participar. Apesar das imensas disciplinas e pesada carga horária, aspetos destacados por Gomes (2007) e referidos adiante no Capítulo III, o livro foi lido fora da sala de aula, onde apenas se realizaram fichas de trabalho sobre o mesmo.

As fichas de trabalho foram realizadas em grupo para permitir a discussão de ideias e opiniões, e foram, depois, expostas à comunidade no dia da apresentação da peça de teatro, na qual estiveram presentes os encarregados de educação. A avaliação que os alunos fizeram desta atividade foi positiva, como se pode verificar no anexo 1; os alunos perguntavam com frequência: “Quando vamos ler outro livro?”. Julgo que entenderam a utilidade de uma língua estrangeira, até à data, teria estado confinada ao manual.

¹⁴ cf. Capítulo III.

Naturalmente que os alunos se aperceberam não só do sucesso da atividade mas também do seu próprio sucesso, contudo, não deixei de garantir, através de reparos e louvores, que eles tinham consciência dele, conforme aconselha Ur¹⁵ (2005).

Alertada para as afirmações de Gomes (2007), apresentadas no Capítulo III, que indicam que a literatura está, infelizmente, ligada a exercícios de compreensão e falta de entusiasmo dos professores, os resultados obtidos com a atividade descrita, não só no aproveitamento mas também no comportamento dos alunos, levaram-me a procurar utilizá-la de novo, no ano letivo 2011/2012, embora com algumas alterações pois os alunos são diferentes, não só em número mas também nas suas características e capacidades. Procurei implementar uma atividade de leitura extensiva, tendo em consideração os dez princípios que Day e Bamford (1998) consideram fundamentais¹⁵. Embora se pretenda a leitura por prazer, tive também em consideração a afirmação de Harmer: “it is not enough to tell students to read a lot; we need to offer them a programme which includes appropriate materials, guidance, tasks, and facilities such as permanent or portable libraries of books.” (Harmer, 2001: 210).

A experiência vivida no ano letivo 2010/2011 através de uma atividade de leitura extensiva, com resultados muito positivos na motivação dos alunos, constitui assim, a base de motivação para a implementação de uma atividade semelhante, tendo sempre em consideração um aspeto destacado por Day e Bamford:

The amount of attention and organization involved in setting up an extensive reading program is another real concern. Again a solution is to start small and to let the positive results justify the expenditure of additional time and energy in expanding the program.¹⁵

(Day & Bamford, 1998: 46)

¹⁵ cf Capítulo III.

Capítulo II – Plano de Trabalho



2.1 Situação profissional atual

2.1.1 Enquadramento

No 3º ano da Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Inglês/Alemão – ramo educacional, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em 2002, eu e as minhas colegas fomos alertadas para uma realidade preocupante, quando um professor, vindo de uma reunião, nos disse que não entendia como era possível não se encerrar um curso para o qual não havia mercado de trabalho e terminou o desabafo explicando “nem daqui a dez anos sois colocados”. Naturalmente fiquei preocupada e fiz até uma alteração de planos mas estes vieram a ser interrompidos para poder realizar o meu estágio pedagógico no ano letivo 2001/2002 e desde então não mais deixei a profissão de que gosto.

Os dez anos estão a terminar e à data sou professora contratada sem qualquer vínculo e sem qualquer ideia sobre como vai ser o próximo ano, bem como os seguintes, tal como previu o nosso professor da Faculdade de Letras.

No início da elaboração deste relatório, em janeiro de 2012, estava colocada em dois Agrupamentos TEIP do concelho de Matosinhos. No Agrupamento de Escolas de Matosinhos, onde já trabalhei no passado ano letivo, lecionava catorze horas, no Agrupamento de Escolas de Matosinhos Sul doze, estando numa posição pouco clara, uma vez que a colega que eu estava a substituir tinha regressado à atividade, pelo que a escola teria de rescindir contrato comigo; contudo, o contrato não podia ser rescindido, pois a plataforma eletrónica do Ministério da Educação não o permitia e desconhecia-se quando a situação iria ser retificada. A rescisão veio a ser feita, pelo que, desde janeiro de 2012 que o meu horário é composto por catorze horas distribuídas por aulas de apoio e aulas a duas turmas de 7º ano de Inglês B. Esta disciplina existe para os alunos que revelam maiores dificuldades de aprendizagem, que, de outra forma, teriam muita dificuldade em acompanhar a turma e que estão abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. A mesma situação verifica-se às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os TEIP iniciaram-se em 1996 baseados nas ‘zones d’action prioritaires’ (ZEP) francesas destinadas a populações carenciadas cujo sucesso educativo era condicionado pelo meio social. Ser TEIP permitiu dispor de recursos extra, ter menos alunos por turma e ter mais facilidade no recrutamento de professores por forma a dar continuidade ao

trabalho realizado. Em 2006 foi lançado o TEIP 2 que, de acordo com a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, engloba cento e cinco Agrupamentos, e que tem como objetivos centrais:

- Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- Combater o abandono escolar precoce e o absentismo;
- Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo;
- Constituir-se como recurso de desenvolvimento comunitário (qualificação de adultos, reconhecimento e certificação de competências, animação cultural, etc.)

(www.dgidc.min-edu.pt)

Para o cumprimento dos objetivos descritos, as escolas TEIP têm uma oferta formativa variada que inclui percursos curriculares alternativos, Cursos de Educação e Formação, cursos profissionais, gestão flexível do currículo, estabelecimento de relações com organizações de trabalho, sessões de educação para a saúde, desporto escolar e apoios educativos especiais, atividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres.

Da perspetiva da maior parte dos meus colegas, com os quais eu concordo, a faculdade não nos preparou para a escola como ela é na realidade, antes focalizou a atenção “no aluno ideal, abstrato e inexistente, pouco consistente com o desenvolvimento da profissionalidade docente” (Rui Canário, citado por Soares, 2010). Do meu ponto de vista, não me cruzei ainda com alunos/turmas que caibam cabalmente no que nos foi ensinado e dado a conhecer. Não contou também com a falta de mercado de trabalho que leva a que maior parte dos professores, como eu, tenha de acumular horários em várias escolas, fazendo centenas de quilómetros por dia, comprometendo o tempo de preparação de aulas. Nesta conjuntura, para além do saber que é necessário transmitir, o tipo de alunos com os quais lido, e tenho lidado, não sabe estar e não domina regras sociais básicas, pelo que o processo ensino-aprendizagem não é bem como o descrito nas aulas da faculdade, embora esta me tenha dado, assim como aos meus colegas, ferramentas, para melhor lidarmos com os constantes desafios.

2.1.2 Contexto Escolar

O Agrupamento TEIP onde leciono (Agrupamento de Escolas de Matosinhos: 2011/2012) está inserido num contexto socioeconómico com assimetrias. A classe média/alta frequenta outras escolas do concelho; a classe média/baixa frequenta as escolas do Agrupamento, e evidencia pobreza e exclusão social, bem como um baixo nível de instrução. Verificam-se ainda situações de risco que envolvem violência doméstica, alcoolismo e toxicodependência. Há um elevado número de alunos institucionalizados e beneficiários dos serviços da Ação Social Escolar.

O Agrupamento é composto por quatro estabelecimentos de ensino: uma Escola Básica, duas Escolas Básicas do 1º ciclo e Jardim de Infância e uma Escola do 1º ciclo. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, no 3º ciclo há cerca de quatrocentos alunos. As duas turmas de 7º ano com as quais trabalho e com as quais será feita esta investigação têm um e três alunos.

2.1.3 Turmas

Os quatro alunos com os quais será realizado o estudo pertencem a duas turmas diferentes e têm um Programa Educativo Individual (PEI)¹⁶ ao abrigo do Artigo 8º do Decreto-Lei n.º 3/2008. Este

...define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (...) visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

(Decreto-Lei n.º 3/2008, capítulo I, art. 1º)

À aluna A foram diagnosticadas dificuldades globais de aprendizagem, associadas a um desenvolvimento limítrofe de algumas capacidades cognitivas. Assim, revela dificuldades percetivo-espaciais que se situam no âmbito das dificuldades específicas de

¹⁶ “O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação.” (Decreto-Lei n.º 3/2008, capítulo III, art. 8º: 1)

aprendizagem: dislexia / disortografia / disgrafia. De acordo com os Serviços de Psicologia e Orientação, a aluna tem uma deficiência mental ligeira e um ritmo de trabalho lento.

A aluna B revela dificuldades cognitivas do foro geral, essencialmente associadas ao desenvolvimento da motricidade fina, das orientações espacial e temporal e do ritmo ou velocidade de execução.

O aluno C manifesta dificuldades na orientação espaço-temporal, bem como nas tarefas que apelam à abstração e compreensão. O aluno sofre de epilepsia e atualmente tem limitações graves na atividade e participação na escrita e cálculo.

O aluno D tem, de acordo com o relatório clínico, uma disfunção cerebral de carácter permanente. O seu relatório psicológico indica que tem limitações nas funções psicomotoras, assim como na orientação temporal, espacial, memória e apresenta limitações nas funções mentais da linguagem expressiva oral e escrita.

Atendendo às suas características e porque a escola inclusiva tem de dar resposta a todos os alunos, os jovens referidos beneficiam de medidas educativas previstas nos artigos 17º, 18º e 20º do Decreto-Lei n.º 3/2008, respetivamente apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. Desta forma, os docentes que com eles trabalham, devem definir objetivos e conteúdos intermédios, de acordo com as suas capacidades, adaptar os seus testes escritos, nomeadamente apresentando-os de forma mais curta, com linguagem simplificada e com uma apresentação muito clara, recorrendo a letra e espaçamentos grandes.

2.1.4 Desafios

Pelo exposto, atualmente, enfrento vários desafios. As turmas são extremamente pequenas, o que, por um lado, permite ter mais espaço, maior conforto e uma grande atenção pela minha parte, conseguindo dar resposta aos alunos mais detalhadamente pois, cada vez que me aproximo de um deles, não tenho cerca de vinte e muitos alunos a conversar ou a atirar papéis (entre outras situações comuns). Pelo contrário, na turma de um aluno isso nem acontece; na turma de três alunos, normalmente, todos querem ouvir as explicações que são dadas a cada um. Por outro lado, o facto de estarem abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 permite-me ter uma flexibilidade maior na gestão do programa, e, como são turmas muito pequenas, consigo realizar atividades que, com outras turmas, seriam mais complicadas de desenvolver devido, por exemplo, ao tempo necessário para a

sua realização. Na verdade, o tempo é, por vezes, muito, nestas turmas, o que requer sempre uma preparação de diversas atividades para que não haja tempos mortos.

Outro aspeto importante é o facto de que quando um aluno falta, o plano de aula ficar comprometido pois, numa turma, fico sem alunos, e na outra, embora possa continuar normalmente, não é fácil para eles recuperarem os temas e assuntos perdidos. Além disso, é desmotivante não só para mim, mas também para os alunos, que têm, como descrito, características que dificultam a aquisição de conhecimentos, o que é normalmente notório em línguas estrangeiras. Estas turmas são ainda impeditivas de trabalho de pares e senti, inicialmente, grande ansiedade nos alunos. Ainda não nos conhecíamos, pelo que, nas duas turmas, verifiquei atitudes comuns: não falavam, não olhavam para mim e respondiam o mínimo possível. Essas dificuldades foram ultrapassadas gradualmente e atualmente a aula de Inglês é um espaço de aprendizagem, diálogo e bem-estar, todos são encorajados a confiar em si próprios e sabem que errar faz parte da aprendizagem. Não sei como poderia trabalhar de outra forma com aqueles jovens alunos.

Para além das turmas de Inglês dou apoio a vários grupos de alunos nas aulas de GIS (Grupo de Intervenção para o Sucesso). A docente responsável pela turma seleciona um grupo de alunos, no máximo cinco, que, depois de autorizados pelos seus encarregados de educação, se reúnem comigo semanalmente para reforçar a aprendizagem de conteúdos lecionados. O meu trabalho está sempre dependente do que fazem com a turma embora, por vezes, antecipe conteúdos, de forma a que, quando confrontados com eles, os alunos se sintam mais confortáveis, sem medo e sem pensar: “Oh! Isto é muito complicado, nunca soube inglês, não é agora que vou saber!” Por vezes, combino com as professoras das turmas às quais os alunos pertencem, que conteúdos devo abordar. Quando tal acontece, preparo algum material, mas normalmente não é possível. O desenvolvimento destes momentos não se faz como uma aula, dado que numa mesma sala estão vários docentes, como eu, com diferentes grupos. Acaba por ser aquilo que normalmente se designa por ‘explicações’.

Desta forma, este ano letivo, embora não tenha as comuns turmas de vinte e oito alunos, tenho um trabalho diferente, na medida em que dou apoio a alunos que não são meus, mas com cujos professores posso contar, e leciono Inglês a alunos com dificuldades várias, o que constitui um desafio muito grande.

2.2 Justificação da investigação

No sentido de despertar o interesse pela disciplina, e após análise do efeito positivo que a visita de um consultor linguístico da *Oxford University Press* teve junto dos alunos, no ano letivo 2010/2011, promovi um projeto de leitura na turma. Os alunos leram e analisaram a obra *The Speckled Band* e o poema *The Snowman* e dramatizaram-nos perante a comunidade escolar, incluindo encarregados de educação. Promovi ainda um blogue de turma com o objetivo de divulgar os trabalhos dos alunos, bem como tentar, recorrendo a uma ferramenta tão do seu agrado, que eles se empenhassem mais, sentindo-se mais responsáveis. A atividade de leitura teve um impacto muito positivo, embora, após o final da mesma, os alunos tenham voltado a manifestar desinteresse pela disciplina. A avaliação feita pelos alunos à atividade, foi registada numa ficha (anexo 1). Atendendo ao número de alunos e às respostas semelhantes foram selecionadas apenas algumas das opiniões recolhidas.

No que diz respeito ao blogue, o resultado ficou aquém das expectativas, o que pode ter estado relacionado com os condicionamentos provocados pela mudança de instalações¹⁷, que impediu o acesso à *Internet* e consequentemente ao blogue. O interesse verificado aquando da leitura veio a confirmar-se através de um pedido feito pelos alunos, que solicitaram a leitura de uma obra literária, manifestando vontade de não usar o manual adotado. Dado que a experiência anterior tinha sido bastante positiva, optou-se pelo estudo da obra *The Selfish Giant*. Embora tenha sido elaborado material interessante e apelativo, incluindo aulas com exercícios a realizar *on-line*, os alunos revelaram desleixo e não se aplicaram como deviam, dado que “no terceiro período não é preciso estudar, porque eu conheço a legislação”, citando um dos alunos.

Considerando não só todo o interesse e motivação demonstrado pelos alunos durante a leitura da obra já referida mas também o pedido que os mesmos fizeram para a leitura de uma segunda obra, propus-me a implementar um programa de leitura extensiva nas duas turmas de 7º ano que tenho este ano letivo. Tal como no ano passado, são alunos desinteressados, embora sejam cumpridores e empenhados, não manifestando nenhum especial entusiasmo pela língua inglesa, pelo que talvez a leitura possa despertar o seu interesse pela língua e ao mesmo tempo promover a aquisição de conhecimentos e fluência.

¹⁷ Foi construída uma nova escola para a qual nos mudámos no 3º período.

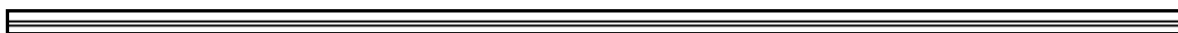
A escolha do tema desta investigação surgiu, assim, da minha experiência enquanto docente de Inglês no ano letivo 2010/2011.

2.3 Objetivo da investigação

Considerando que a leitura constitui simultaneamente uma fonte de prazer e de conhecimentos, o estudo tem como objetivo investigar se a leitura extensiva pode ser um elemento motivador na aprendizagem de línguas estrangeiras. Da revisão da literatura poder-se-á concluir que a leitura extensiva é facilitadora da aprendizagem, contribuindo para a aquisição de conhecimentos linguísticos. Stephen Krashen e Tracy Terrel (citados por Sweeney, s.d.) afirmam: “Reading may contribute significantly to competence in a second language. There is good reason, in fact, to hypothesize that reading makes a contribution to overall competence, to all four skills”. Consequentemente, se a leitura promove a motivação, todo o processo de aprendizagem é beneficiado.

Pretende contribuir para uma pedagogia de autonomia do aluno, ao mesmo tempo que permite uma reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas enquanto profissional do ensino. Analisando a experiência anterior procurarei implementar um programa de leitura e contribuir para um maior conhecimento sobre esta temática, pelo que se coloca a seguinte pergunta de partida: a leitura extensiva contribui para a motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras?

Capítulo III – Revisão da literatura



3.1 Metodologia do ensino de línguas estrangeiras

3.1.1 Método e abordagem

A *Britannica Online Encyclopedia*¹⁸ apresenta como definição de abordagem¹⁹: “the taking of preliminary steps toward a particular purpose; a particular manner of taking such steps”. Thornbury, no seu blogue²⁰, citando Jack Richards e Theodore Rodgers, refere: “Approach refers to theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language learning”.

Desta forma, uma abordagem engloba os pressupostos teóricos da língua e da aprendizagem e varia conforme variam esses pressupostos.

A mesma enciclopédia apresenta uma definição de método²¹: “a systematic plan followed in presenting material for instruction; a way, technique, or process of or for doing something”. Assim, o método é mais restrito e diz respeito às normas de aplicação dos pressupostos presentes na abordagem. Portanto, como Harmer explica: “a method is the practical realisation of an approach” (Harmer, 2001: 88) e inclui vários procedimentos e técnicas.

3.1.2 Métodos e Abordagens

O ensino de línguas estrangeiras tem sido marcado por diferentes momentos que levaram à elaboração de métodos e abordagens. Uns foram mais marcantes do que outros e têm repercussões até aos dias de hoje. Pretende-se de seguida apresentar uma breve caracterização de alguns desses métodos bem como a importância que concederam à leitura.

¹⁸ <http://www.britannica.com>.

¹⁹ Para os propósitos deste trabalho utilizou-se o termo abordagem, como tradução de *approach*.

²⁰ <http://scottthornbury.wordpress.com/>

²¹ O termo método foi utilizado, neste trabalho, como tradução de *method*.

3.1.2.1 Método da Tradução e Gramática²²

Este método consistia no ensino da língua estrangeira pela materna, pelo que todas as explicações necessárias para a passagem de informação eram dadas na língua mãe²³. Tendo como base a ideia de que a aprendizagem se fazia pela escrita e de que esta era determinada por regras gramaticais, focava o conhecimento sobre a língua e privilegiava a leitura e escrita, negligenciando a oralidade. A leitura tinha um papel importante: “The goal of foreign language study is to learn a language in order to read its literature or in order to benefit from the mental discipline and intellectual development that result from foreign language study.” (Richards & Rodgers, 2005: 5). Verifica-se que a leitura e a escrita tinham um papel central e que pouca importância era dada à fala e audição.

A aprendizagem desenvolvia-se pela memorização de listas de palavras, conhecimento das regras gramaticais que permitiam juntar essas palavras em frases e realização de exercícios de tradução e de versão. A pronúncia e entoação eram consideradas pouco relevantes. De acordo com Krashen (2009), o normal desenvolvimento das aulas consistia na apresentação de uma regra gramatical, tradução de vocabulário, seguida da leitura de um texto que explorava a regra e vocabulário apreendidos. Assim, os alunos acabavam por ler palavra a palavra, perdendo a mensagem e focando-se apenas na forma. Este método criava um filtro afetivo, um impedimento à aprendizagem, enorme, pois esperava-se que fossem, de imediato, capazes de produzir. As atividades baseavam-se no manual, logo, o professor não precisava de dominar a língua estrangeira, apenas necessitava de dominar a gramática e conhecer as regras da língua. Como detinha todo o saber, ele representava a autoridade. Poder-se-á concluir que a leitura extensiva, por prazer, não era valorizada.

Este método caiu em desuso em meados do século XX. Contudo, de acordo com Thornbury, verifica-se atualmente uma tendência para recorrer à tradução devido a uma vantagem: “The economy and efficiency of translation as a means of grammar presentation – as opposed to such direct method techniques as demonstration and situationalization – is

²² Método que iniciou com o ensino de línguas modernas paralelamente às línguas clássicas e que teve o seu período áureo de 1880 a 1920. Johann Ahn e Heinrich Ollendorf (Howatt, 1991) foram dois autores cujas obras marcaram este método. O primeiro publicou *New, Practical, and Easy Method*, o segundo publicou *New Method of Learning to Read, Write, and Speak a Language in Six Months*. Outros nomes marcantes foram Karl Plötz, Johann Seidenstücker e Johann Meidinger, cujos nomes indicam que o método estava ligado ao ensino alemão (Richards & Rodgers, 2005).

²³ A utilização da língua mãe continua a acontecer. Grande parte dos manuais de inglês apresenta as explicações dos itens gramaticais em português, assim como listas de vocabulário traduzido.

an argument for its reinstatement: if nothing else, it saves time²⁴.” Na verdade, esta situação verifica-se com a gramática, contudo, no que diz respeito à leitura, duplica-se o trabalho, dado que cada texto tem de ser processado duas vezes: na língua alvo e na língua mãe.

3.1.2.2 Método Direto²⁵

No início do século XX, surgiu este método que pressupunha a aprendizagem da língua estrangeira através da língua estrangeira, afastando a utilização da língua materna.

Considerava-se que a língua não podia ser ensinada, somente se criavam condições para que a aprendizagem tivesse lugar. Deste modo, o aluno era exposto aos factos para chegar à sistematização. A gramática e os aspetos culturais eram ensinados de forma indutiva. Como resultado, o significado era transmitido através de gestos e imagens, forçando o aluno a exprimir-se na língua alvo, sem recorrer à tradução.

A oralidade tinha um papel preponderante e como tal estimulava-se o uso espontâneo da língua, embora a escrita pudesse ser introduzida posteriormente. Utilizavam-se diálogos situacionais como ponto de partida para exercícios orais baseados em pergunta/resposta, seguindo um modelo proposto previamente. Assim, a oralidade precedia a escrita e usava-se a repetição para a aprendizagem automática da língua. O professor tinha uma posição central servindo de modelo linguístico e até o facto de não se usar a língua mãe lhe conferia mais atenção porquanto ele detinha o conhecimento linguístico.

A leitura não era nada valorizada e o vocabulário do dia-a-dia era ensinado de forma gradual.

²⁴ <http://scottthornbury.wordpress.com/>

²⁵ Termo usado para várias abordagens de ensino de línguas estrangeiras. A obra *The Art of Teaching and Studying Languages*, de François Gouin, foi das mais vendidas durante este método. Contudo, foi Maximilian Berlitz quem o disponibilizou a muitos alunos na América e na Europa através da sua rede de escolas (Howatt, 1991).

3.1.2.3 Método da Leitura²⁶

Nos anos 30 o Método da Leitura foi utilizado para alunos de inglês na Índia e alunos franceses ou alemães nos Estados Unidos da América, e ainda em Inglaterra com crianças que revelavam grandes dificuldades de aprendizagem. Os Estados Unidos não adotaram o Método Direto pois consideraram que o principal objetivo do ensino de línguas deveria ser a cultura e literatura da língua alvo. Assim, elaboraram uma combinação do Método da Tradução e Gramática e do Método Direto, criando o Método da Leitura, cujo objetivo era claramente desenvolver a leitura e, para tal, criavam-se condições para a prática da mesma, dentro e fora da sala de aula.

Considerava-se que uma das suas vantagens era o tempo, West afirma:

The reading method is economical of time since the pupils all read simultaneously. In a good lesson every individual pupil is reading 60% of the total time, whereas in an oral lesson the teacher is talking half the time and the rest (...) is divided up among (...) pupils.”

(West, 1937: 220)

Recorria aos *graded readers* para a aquisição de vocabulário, que era revisto no final de cada livro. As palavras novas eram introduzidas e apresentadas pelo professor. Este apresentava ainda questões a que se responderia depois de os alunos terminarem o seu livro. Considerava-se que os resultados eram positivos e rápidos: “The reading method gives a very early result: it enables the child to read a simplified version of a story or novel (...) soon after the beginning of the course. (...) This fact proves a great encouragement to the learner”. (West, 1937: 221)

Esta abordagem sofreu várias críticas por se concentrar na leitura e evitar as outras capacidades, ignorando as dificuldades sentidas às mesmas. Os críticos mais acérrimos defendiam que os alunos nem aprendiam a ler, uma vez que consideravam impossível isolar as capacidades por elas serem interdependentes. Pretendia-se uma leitura silenciosa e rápida, e na prática, não se chegava a discutir o conteúdo, o que hoje em dia, é frequentemente considerado como a primeira prioridade.

²⁶ Desenvolveu-se a partir das conclusões do *Coleman Report* em 1929 que concluiu que o objetivo do ensino de línguas deveria ser a leitura e não a oralidade.

3.1.2.4 Abordagem Audiolingual²⁷

Durante a II Guerra Mundial os Estados Unidos da América sentiram necessidade de dominar a oralidade de línguas estrangeiras. Para tal lançaram um programa que, após várias adaptações, se tornou no que é hoje conhecido como Audiolinguismo. Baseando-se no behaviorismo de Burrhus Skinner²⁸, considerava a língua como um hábito que se adquiria através de estímulos e respostas, que deveriam ser reforçadas pelo professor. Para evitar os erros aprendia-se as estruturas gradualmente, com o intuito de criar bons hábitos em alunos de línguas. De acordo com Skinner (citado por Brown, 2000: 81) “the events or stimuli – the reinforcers – that follow a response and that tend to strengthen behavior or increase the probability of a recurrence of that response constitute a powerful force in the control of human behavior.”

Esta abordagem defendia, assim, que a aprendizagem de línguas estava relacionada com reflexos condicionados, e que imitar, repetir e memorizar permitiam a proficiência comunicativa. Para a automatização da língua, realizavam-se exercícios de repetição, que tornavam as aulas cansativas para os professores e para os alunos. Estes papagueavam frases que, às vezes, nem entendiam, devido à preponderância da forma em detrimento do significado. Só depois de a oralidade estar automatizada, se expunha o aluno à escrita, uma vez que se considerava que a escrita precoce prejudicava a pronúncia. O trabalho de pronúncia foi beneficiado pelo aparecimento de laboratórios de línguas onde era possível trabalhar com gravações de falantes nativos, promovendo assim uma pronúncia perfeita. Nesses laboratórios os alunos realizavam ainda exercícios de repetição e memorização de estruturas.

O Audiolinguismo desvalorizava o estudo da gramática ou da literatura como objetivo do estudo da língua estrangeira. Tanto a leitura como a escrita podiam ser ensinadas mas dependiam da competência oral. Dentro das quatro capacidade privilegiava-se a audição, de seguida a fala, a leitura e, por último, a escrita. Quando os alunos eram expostos à leitura, já tinham aprendido as estruturas oralmente (Richards & Rodgers, 2005). Os autores referem ainda: “A student textbook is often not used in the elementary

²⁷ Charles Fries diretor do primeiro *English Language Institute* norte-americano, defensor do estruturalismo foi um dos mentores desta abordagem. O termo audiolinguismo foi elaborado por Nelson Brooks, que considerava ter transformado a aprendizagem de uma língua numa ciência. Em 1961 William Moulton apresentou os princípios que deveriam caracterizar a metodologia do ensino de línguas, afirmava: “A language is a set of habits” (Richards & Rodgers, 2005: 55)

²⁸ Psicólogo comportamentalista para quem a aprendizagem resulta da formação de hábitos. Em 1938 ele publicou *Behavior of Organisms* tornando-se num dos principais Behavioristas dos Estados Unidos da América. (Brown: 2000)

phases of a course where students are primarily listening, repeating and responding. At this stage in learning, exposure to the printed word may not be considered desirable, because it distracts attention from the aural input.” (Richards & Rodgers, 2005: 63)

Ao basear-se em automatismos e programas, o Audiolinguismo não dependia de professores proficientes em língua estrangeira, tornando-se assim um método muito barato. As repetições e a descontextualização da língua que quase não tinham função comunicativa constituem desvantagens do Audiolinguismo. Além disso, esta abordagem não permitia que os alunos tratassem de nova informação sozinhos. Os críticos consideravam ainda que o facto de o ser humano conseguir criar frases novas, significava que a língua não podia ser um conjunto de hábitos, como pressupunha esta abordagem: “the language is de-contextualised and carries little communicative function” (Harmer, 2001:80).

O papel da leitura revela-se insignificante, em detrimento da oralidade, promovendo a repetição de frases sem o apoio da leitura.

3.1.2.5 Apresentação, Prática e Produção (Presentation, Practice, Production)

Trata-se de uma variante britânica do Audiolinguismo em que o professor introduz uma situação para contextualizar a estrutura a ser ensinada, que é posteriormente apresentada. De seguida, os alunos praticam-na usando técnicas de reprodução precisas, como a repetição em coro, repetição individual e resposta orientada. Embora semelhante ao Audiolinguismo, como implica uma contextualização, consegue mais significado do que num exercício de mera repetição, mas, tal como no Audiolinguismo, aqui a leitura também não tem um papel importante.

Da perspetiva de vários críticos, este método não é benéfico para os alunos com bons conhecimentos da língua estrangeira pois o professor está no centro de toda a atividade, e além disso, considera que os alunos aprendem a partir de pequenas frases. Harmer critica este método: “It (...) seems to assume that students learn in straight lines - starting from no knowledge, through highly restricted sentences-based utterances and on to immediate production. Yet human learning probably is not like that; it is more random, more convoluted” (Harmer, 2001: 82). Opinião semelhante tem Jim Scrivener que também o considerou: “fundamentally disabling, not enabling” (citado por Harmer, 2001: 82).

Este método sofreu tantas críticas que, nos anos 90, surgiram variantes e alternativas. Keith Johnson²⁹ (Harmer, 2001) desenvolveu a *Deep-End Strategy*, em que, invertendo o processo, encorajava os alunos à produção imediata. Como consequência o professor conseguia ver se existiam dúvidas e regressar à fase de apresentação ou prática. Da mesma forma, Donn Byrne (Harmer, 2001) sugeriu algo parecido em que os professores e alunos decidiam em que fase iniciar o procedimento. Alguns modelos mais recentes foram até mais longe, como é o caso do modelo de *Authentic Use, Restricted Use and Clarification and Focus* desenvolvido por Scrivener (Harmer, 2001), que defende que a linguagem de sala de aula pode ser autêntica, como numa atividade comunicativa, restrita, como nas repetições, ou clarificadora para a explicação de gramática e exemplificação.

A variedade de modelos nesta abordagem permite uma conclusão: “The goal is flexibility, not rigidity” (Harmer, 2001: 84). De acordo com variados autores, essa deverá ser a postura do professor de línguas.

No *Presentation, Practice, Production* a leitura extensiva não é relevante, contudo, a leitura podia ser usada como contexto inicial, ou seja, na fase de apresentação na qual se apresenta um item contextualizado.

3.1.2.6 Métodos humanísticos³⁰

Nos anos 70 e 80 verificou-se o surgimento de um ecletismo e de vários métodos pouco convencionais para o ensino de línguas, descritos como abordagens humanísticas dada a sua preocupação em eliminar a barreira psicológica à aprendizagem. Dos quatro métodos referidos de seguida, apenas um faz referência direta à leitura.

No *Community Language Learning* (Harmer, 2001), desenvolvido por Charles Curran, os alunos sentavam-se em círculo e decidiam sobre o que queriam falar, utilizavam-se, assim, técnicas de terapia de grupo; os alunos tornavam-se membros de uma comunidade e aprendiam interagindo com ela. Um orientador permanecia fora do círculo e ia dando indicações ou corrigindo a língua alvo. Desta forma, o papel do professor era facilitar em vez de ensinar. Este método valorizava o ambiente que diminuía a ansiedade

²⁹ Autor da obra *Communicative Syllabus Design and Methodology*.

³⁰ Gertrude Moscovitz (Harmer, 2001) publicou *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*, onde apresentou exercícios que simultaneamente proporcionavam bem-estar e prática gramatical aos alunos.

causada pela escola. A influência deste método, hoje em dia, está ligada à ideia de os alunos deverem refletir sobre a sua aprendizagem, bem como à importância do afeto no processo de ensino/aprendizagem.

O Método Silencioso, *The Silent Way*, baseava-se na solução de tarefas, durante as quais o professor falava o menos possível. Tal acontecia porque Caleb Gattegno (Harmer, 2001), mentor do método, acreditava que a descoberta da linguagem, no lugar da repetição e lembrança do que foi ensinado, facilitava a aprendizagem. O aluno era quem dirigia, o professor apenas estimulava, procurando desenvolver a independência, autonomia e responsabilidade dos alunos no processo de aprendizagem. Por conseguinte, eles eram responsáveis pela sua aprendizagem, os professores apenas a organizavam. Para alguns autores o Método Silencioso era cruel pois consideravam que o silêncio do professor funcionava como barreira e não como incentivo, causando a ansiedade que pretendia eliminar. Embora o silêncio pareça promotor da leitura, na verdade, o mais comum era a utilização de uma série de *cuisenaire* coloridos, utilizados para a apresentação de vocabulário, números, tempos verbais, entre outros itens.

A *Suggestopaedia*, desenvolvida por Georgi Lozanov (Harmer, 2001), baseava-se nos princípios da Sugestologia, psicologia da sugestão, que consiste no estímulo da autoconfiança para a aprendizagem de línguas. Considera que o ambiente envolvente e a atmosfera são de uma importância vital para a aprendizagem. Desta forma, procurava garantir que os alunos estivessem cómodos, confiantes e relaxados para que o ‘filtro afetivo’ baixasse e assim se desenvolvesse a aprendizagem. Lozanov explicou “os princípios essenciais a ter em conta no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: a alegria, a ausência de tensão e uma concentração da atenção, sem esforço.” (citado por Aguilar, s.d.). Evitam-se temas traumáticos e a simpatia com que o professor tratava os alunos era vital.

No que diz respeito à leitura, Richards e Rodgers explicam: “Lozanov does occasionally refer to the importance of experiencing language material in whole meaningful texts” (Richards & Rodgers, 2005: 101). Na verdade, uma aula pressupunha os seguintes passos: audição de música, leitura do texto pelo professor, os alunos seguem a leitura cujo texto está traduzido para a língua mãe; eventualmente a leitura também podia ser feita com os livros fechados. Todos os passos eram intervalados com longos minutos de silêncio. Hoje em dia a diminuição do filtro afetivo é aceite como uma parte importante do ensino e a música também é muito usada nas aulas, embora não na forma que Lozanov aconselhou.

James Asher³¹ (Harmer, 2001) desenvolveu o método *Total Physical Response* que solicita a resposta física dos alunos à linguagem que ouvem, baseando-se em comandos que o professor emite e que o aluno executa, ou seja, o processamento da linguagem corresponde à ação. Inicialmente usam-se comandos simples, depois tornam-se mais complexos. O autor considerava que os alunos deviam ouvir, entender e agir e que as ações físicas na aula ajudavam a baixar o filtro afetivo. Quando os alunos conseguiam responder a todos os comandos, um deles podia começar a dar instruções aos outros, no lugar do professor.

Sobre as aulas, Richards e Rodgers explicam: “For absolute beginners, lessons may not require the use of materials, since the teacher’s voice, actions, and gestures may be a sufficient basis for classroom activities.” (Richards & Rodgers, 2005: 77). Assim se verifica o pouco relevo dado à leitura. Também Krashen chamou a atenção para este aspeto: “In the typical TPR class (...), the first few months (45 hours in this case) would consist of 70% listening comprehension (obeying commands), 20% speaking, and 10% reading and writing” (Krashen, 2009: 140), confirmando o segundo plano em que a leitura é colocada.

Os críticos deste método consideram-no apropriado apenas para principiantes mas sem utilidade no mundo real. Além disso, pode provocar alguma ansiedade no aluno por recear não entender o comando. Na verdade, Asher pretendia a utilização deste método juntamente com outros considerados adequados. Só assim se poderia, talvez, integrar a leitura.

O ensino humanístico teve muita aceitação ao nível de procedimentos e atividades nas quais os alunos são incentivados a usar as suas próprias vidas e sentimentos na sala de aula. A utilização de atividades de estilo humanístico depende da abertura dos professores e alunos para lidar com vidas e sentimentos reais. Por um lado, considera-se inconveniente solicitar revelações pessoais, podendo até nem ser culturalmente apropriado. Por outro lado, pode ser útil para aqueles que gostam de o fazer e que assim conseguem aprender.

No que diz respeito à leitura, esta podia ser utilizada com os objetivos já referidos através da solicitação dos pensamentos e sentimentos causados pela mesma, dado que o aluno é visto, muito mais, como pessoa do que como aluno.

³¹ Autor da obra *Another Language Through Action: the Complete Teacher’s Guidebook*.

3.1.2.7 Abordagem Natural³²

As diretrizes da Abordagem Natural, ou construtivismo, foram elaboradas por Terrell e Krashen e foram publicadas em 1983. Esta abordagem procurava aplicar em aula a teoria de Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do *Input*. Este tem como objetivo a aquisição da língua, promovendo o uso inconsciente das regras gramaticais. Os autores consideravam que a função da língua é a comunicação: “we acquire spoken fluency not by practicing talking but by understanding input, by listening and reading.” (Krashen, 2009: 60).

Krashen define o seu modelo do seguinte modo:

O modelo de desempenho da segunda língua, denominado Modelo Monitor, postula que o ator da segunda língua pode interiorizar regras da língua alvo por meio de um dentre dois sistemas: uma forma implícita, denominada aquisição inconsciente da língua, e uma forma explícita, aprendizagem consciente da língua.

(Krashen citado por Menezes, 2008: s.p.)

Valoriza-se o *input*³³ linguístico que seja quase totalmente compreensível, de forma a aumentar a compreensão da língua. Desta forma, o professor deveria utilizar uma linguagem acessível, e o aluno só se manifestava quando se sentisse preparado para tal, o que poderia implicar largos momentos de silêncio. De facto, como Richards e Rodgers esclarecem: “Learner’s roles are seen to change according to their stage of linguistic development. Central to these changing roles are learner decisions on when to speak, what to speak, and what linguistic expressions to use in speaking.” (Richards & Rodgers, 2005: 186). Considera-se que sem a pressão do professor, a fala surgirá naturalmente.

No que diz respeito aos materiais, valoriza-se a autenticidade: “Materials come from the world of realia rather than from textbooks.” (Richards & Rodgers, 2005: 188). Krashen considera que os programas orientados para a gramática prejudicam a qualidade do *input* compreensível e alteram a comunicação. A preocupação dos professores será como eles falam e a leitura será escolhida por ter exemplos, ou não, de determinadas estruturas, o que será prejudicial para os alunos: “students profit more from reading for meaning, and reading great quantities of material” (Richards & Rodgers, 2005: 80).

³² *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, publicada em 1983, de Stephen Krashen e Tracy Terrell é uma obra de referência dentro desta abordagem.

³³ “...a term used to mean the language that the students hear or read” (Harmer, 1991: 33).

Para Krashen a leitura por prazer, em que se procura entender o sentido e só muito raramente recorrer ao dicionário, baseia-se no *input* compreensível que permitirá a aquisição de novo vocabulário. Não há assim, uma aprendizagem consciente de vocabulário, parte-se do princípio que as novas palavras surgirão diversas vezes e assim, o seu significado tornar-se-á mais óbvio. O autor chega ao ponto de afirmar: “When second language learners read for pleasure, they can continue to improve in their second language without classes, without teachers, without study and even without people to converse with.” (Krashen citado por CUP, 1999: 8), o que coloca a leitura numa situação de grande destaque e importância dentro desta abordagem.

3.1.2.8 Abordagem Comunicativa³⁴

A Abordagem Comunicativa representa uma mudança no modo de ensino, tirando ênfase à competência linguística e colocando-a na comunicação. Defende que a língua é um instrumento de comunicação, dando prioridade ao conteúdo. Assim, a língua passou a ser vista como um conjunto de eventos comunicativos e procura-se descrever o que se faz através da língua em vez de se descrever a língua. O objetivo é, como descreveu Dell Hymes (citado por Richards & Rodgers, 2005: 159): “communicative competence”.

Desta forma, os diálogos artificiais que pretendiam apresentar aspetos gramaticais são desvalorizados e privilegia-se o material autêntico, com diálogos representativos de situações e personagens reais do uso da língua³⁵. Para a realização das atividades é importante que os alunos tenham necessidade e um motivo para comunicar algo. E ao fazê-lo, devem focar-se no conteúdo do que querem transmitir, em vez de se preocuparem com a forma/estrutura e devem ainda utilizar variedade de linguagem, em vez de usarem só uma forma. Assim, também o material não deverá forçar o uso de nenhuma estrutura específica.

Os textos escritos devem ser variados e representativos de tudo a que o falante nativo está exposto diariamente, como jornais, fotografias legendadas, mapas, entre outros. As atividades envolvem alunos em comunicação real ou realista, em que a correção da

³⁴ Na Alemanha foi defendida, essencialmente, por Hans Piepho na sua obra *Kommunikative Kompetenz als Übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. No ensino do inglês foi representada por Michael Breen e Christopher Candlin com a obra *The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching* e Christopher Brumfit que publicou *Communicative Methodology in Language Teaching*.

³⁵ Este aspeto está presente no Programa de Inglês de 3º Ciclo: “a aprendizagem da língua inglesa para fins comunicativos tem de se processar essencialmente através de formas de interação que se aproximem do real.” (Ministério da Educação, 1997: 141)

linguagem que usam é menos importante do que alcançar com sucesso o objetivo da tarefa comunicativa que estão a realizar. Assim, o professor não deve intervir para parar a atividade e assim torná-la irreal e artificial. Consequentemente, o aluno tem várias ocasiões para produzir na língua estrangeira, e o facto de não ser constantemente corrigido, ajuda-o a ultrapassar as barreiras e medos. Ou seja, são atividades réplicas de comunicação real.

Em Portugal, a literatura faz referência a algumas reservas na utilização desta abordagem pois embora se defenda bastante atualmente a sua utilização, nem todos os professores estão dispostos a adotá-la. Babo considera que “como construção teórica, a abordagem comunicativa é perfeitamente coerente. (...), mas não se contou suficientemente com o facto de que nenhuma renovação pedagógica seria possível sem a participação dos professores.” (Babo, 2004: 85). De facto, nem todos os professores se sentem à vontade com a tipologia de atividades descritas. A autora vai mais longe e considera que para a participação dos professores “seria e continua a ser imprescindível uma nova formação para os professores, que só "reciclados" poderão estar preparados para o desempenho de novos papéis e para a assunção de novas atitudes e práticas.” (Babo, 2004: 85).

A Abordagem Comunicativa centra-se no sentido e valoriza a autenticidade na aprendizagem de línguas estrangeiras, recorrendo, para tal, a textos autênticos e procurando criar situações também autênticas. Babo considera que “com a abordagem comunicativa, e em função das necessidades dos aprendentes, deu-se a reabilitação da escrita (...) e, em particular, da leitura.” Acrescenta que a Abordagem Comunicativa contribuiu para a redefinição de objetivos da leitura e para “conduzir o aluno, como sujeito ativo, na busca do sentido” (Babo, 2004: 88), deixando de estar preocupado com a compreensão de todas as palavras.

3.1.2.9 Task-Based Learning³⁶

A *Task-Based Learning* foi popularizada por N Prabhu (Harmer, 2001) que considerava que os alunos aprendiam tanto se estivessem a pensar sobre um problema não linguístico, como quando estavam concentrados em formas particulares de linguagem. É paralela à Abordagem Comunicativa e usa alguns dos seus princípios, como a importância

³⁶ Jane Willis (Harmer, 2001) apresenta em *A Framework for Task-Based Learning* a organização de aulas. N Prabhu (Richards & Rogers, 2005) no seu *Procedural Syllabus* apresentou o projeto baseado em tarefas. O termo *task* foi também utilizado por David Nunan (Harmer, 2001).

da comunicação real para a aprendizagem de uma língua estrangeira e a utilização de tarefas em que a língua é usada com sentido. Susan Feez afirma: “Learners learn language by interacting communicatively and purposefully while engaged in the activities and tasks.” (citado por Richards & Rodgers, 2005: 224). Assim, a base para a aprendizagem da língua estrangeira é falar e tentar comunicar com os outros, consequentemente, a maior parte das tarefas implica conversação.

Em relação à leitura, os materiais utilizados contêm instruções e pode recorrer-se à leitura de textos pequenos, não pelo prazer de ler, mas para resolução de uma tarefa, como a preparação de uma viagem, divisão do texto em partes, criar novos títulos, entre outros. Desta forma, os alunos recebem uma tarefa e só quando ela está terminada é que o professor discute a linguagem usada, corrigindo o que for necessário. A tarefa é uma atividade na qual o aluno usa a língua para alcançar um objetivo. Trata-se, aparentemente, de um processo simples. No entanto, Jane Willis afirma: “Task-based methodology is in fact considerably more complicated than this” (citado por Harmer, 2001: 87). Ela sugere três estádios básicos: *pre-task*, na qual se faz a apresentação do assunto e se realçam frases e expressões úteis ajudando os alunos a entender as instruções; *task cycle*, durante a qual o aluno desenvolve a tarefa enquanto o professor monitoriza à distância; e *language focus*, no decorrer da qual os alunos examinam e discutem características específicas do texto áudio ou escrito com que trabalharam para desenvolver a tarefa e o professor pode dar algumas orientações sobre problemas que tenham surgido.

Conclui-se que a *Task-Based Learning* afasta o professor do seu papel tradicional de controlador e dá espaço para que os alunos possam manipular, compreender e interagir com a tarefa. Os críticos questionam a sua aplicabilidade aos alunos com poucos conhecimentos. Além disso, alertam para o facto de o *Task-Based Learning* só promover formas linguísticas para resolução de tarefas e não incluir o tipo de linguagem que podemos esperar de outras interações sociais.

3.1.2.10 Abordagem Lexical³⁷

Esta abordagem foi popularizada por Michael Lewis que considera: “language consists not of traditional grammar and vocabulary but often of multi-word prefabricated

³⁷ As obras *The Lexical Approach* e *Implementing the Lexical Approach*, de Michael Lewis, são marcos desta abordagem.

chunks” (citado por Harmer, 2001: 91). Esta abordagem é o reflexo da crença da centralidade do léxico na estrutura da língua. De acordo com Andrew Pawley e Frances Syder (Richards & Rodgers, 2005), os falantes que leem e comunicam na língua materna têm centenas de frases no seu léxico. Na aprendizagem da segunda língua, esse *input* pode ser fornecido, de acordo com Krashen, pela leitura, que permite o contacto com os itens lexicais.

Lewis defende que a chave para aumentar o léxico do aluno é a exposição a *input* compreensível, sem ser ensino formal. Defende ainda que a maior parte do vocabulário é adquirido, não ensinado. Os críticos consideram que esta abordagem não clarifica como é que as expressões podem ser incorporadas na compreensão de um sistema de língua, nem como essas frases podem ser ordenadas para ensinar a aprender.

A diferença entre ensino formal (*language learning*) e a assimilação natural (*language acquisition*) já tinha sido definida por Krashen, que defendia que um ambiente apropriado facilita a aprendizagem pois leva à assimilação inconsciente dos elementos da língua, como a gramática. Considera igualmente, que o ensino de línguas eficaz é aquele em que o professor cria situações de comunicação autêntica, voltadas para os interesses e necessidades de cada aluno, que funcionam não obrigatoriamente na sala de aula, que promovem o intercâmbio entre as diferentes culturas e que colocam o ensino e aprendizagem num plano pessoal-psicológico.

A *language acquisition* diz respeito à assimilação natural, inconsciente, que resulta da interação em situações reais no ambiente da língua alvo, ou seja, é um processo semelhante ao da aprendizagem da língua mãe. É uma capacidade desenvolvida inconscientemente, que acontece através da familiarização com a língua. Um exemplo são as pessoas que vivem num país um ou dois anos, e que dominam a língua quase como a língua mãe mas não têm conhecimentos de gramática, embora a saibam usar intuitivamente.

O *language learning* está ligado à abordagem tradicional cujo objetivo é a compreensão da gramática assim como as regras do idioma. Toda a língua é dissecada e analisada, fora do contexto. Sem que haja prática, ensina-se a teoria, corrigindo erros, controlando toda a atividade. Na sala de aula, ao ter de acumular tanta informação, sem estar familiarizado com a língua, o aluno pode acabar por desmotivar.

Considera-se que esta abordagem chamou a atenção para a composição da língua mas ainda não estabeleceu os princípios pedagógicos que podem ser incorporados num método.

3.1.2.11 *Método Global*³⁸

Foi criado nos anos 80 por educadores norte-americanos preocupados com a leitura e escrita na língua mãe.

Este método defende a abordagem à leitura através das capacidades, opondo-se às ideias que defendiam que a leitura e a escrita deviam ser ensinadas como um todo. Desenvolveu-se para ajudar as crianças a aprender a ler e foi alargado ao ensino secundário e médio no ensino de inglês como língua estrangeira.

Pat Rigg (citado por Richards & Rodgers, 2005: 108) esclarece sobre o método: “What began as a holistic way to teach reading has become a movement for change, key aspects of which are respect for each student as a member of a culture and as a creator of knowledge, and respect for each teacher as a professional.”.

De acordo com esta abordagem, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser feita de forma natural, Richard e Rodgers salientam: “with a focus on real communication and reading and writing for pleasure.” (Richards & Rodgers, 2005: 108). O valor dado à leitura está patente em alguns dos seus princípios:

- “the use of authentic literature rather than artificial (...)”
- the reading of real texts of high interest, particularly literature
- reading for the sake of comprehension and for real purpose”

(Richards & Rodgers, 2005: 110)

O Método Global apresenta alguma familiaridade com a Abordagem Comunicativa dado que valoriza o significado e relaciona-se com as abordagens naturais pois foi pensado para ajudar as crianças e adultos a aprender a segunda língua da mesma forma que a língua mãe.

O professor é um facilitador, colabora na criação do conhecimento, centrando-se nas experiências, necessidades, interesses e aspirações dos alunos.

Tendo em consideração a posição central conferida à leitura, poder-se-á considerar este método relevante para a investigação a realizar.

³⁸ “Whole language (...) emerged within mainstream education and (...) [has] later been applied and extended to second and foreign language teaching” (Richards & Richards, 2005: 71)

3.1.3 Conclusões sobre metodologias e leitura

Muitos professores não sabem qual a melhor metodologia a adotar. Na verdade, de acordo com Leffa (1988), não há certeza sobre o impacto da metodologia adotada no sucesso ou insucesso dos alunos. Por vezes valoriza-se demasiado a metodologia, tomando-a como a única capaz de levar à aprendizagem e ignorando o facto de o aluno poder aprender com ou sem ela pois há muitas outras variáveis. Nomeadamente, hoje em dia há muitos alunos que aprendem uma língua estrangeira em contextos fora da sala de aula.

As abordagens que dão origem aos métodos são muitas vezes dogmáticas, defendem aquilo que consideram verdades irrefutáveis e, por constituírem uma reação ao que existia antes, tendem a extremismos, considerando que tudo estava mal. Este radicalismo leva a que haja indução ou dedução, escrita ou fala, significado ou forma, aprendizagem ou aquisição, nunca simultaneidade, verificando-se uma tendência para uma distinção única entre *a* e *b*, como se não fosse possível outras hipóteses, nomeadamente *c* ou *d*. Como consequência, a história do ensino de línguas acaba por ser quase um pêndulo que balança de um lado para o outro. A adoção de uma posição radical pode colocar a leitura quase de lado ou conferir-lhe um papel muito insignificante na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Atualmente a distinção entre métodos e abordagens não é uma preocupação tida em conta nas circunstâncias concretas de ensino/aprendizagem na sua aplicação prática: “..., in the mid-1980s, H. H. Stern lamented our century-old obsession, our prolonged preoccupation [with methods] that has been increasingly unproductive and misguided as we vainly searched for the ultimate method that would serve as the final answer.” (Richards & Renandya, 2002: 10). Os métodos são demasiado generalistas e embora no início da aprendizagem, sejam diferentes entre si, em turmas de níveis avançados a distinção é menos clara. Assim, David Nunan (citado por Richards & Renandya, 2002: 10) esclarece:

It has been realized that there never was and probably never will be a method for all, and the focus in recent years has been on the development of classroom tasks and activities which are consonant with what we know about second language acquisition, and which are also in keeping with the dynamics of the classroom itself.

Atualmente muitos autores consideram que a abordagem à pedagogia é dinâmica sofrendo as alterações que o professor sofre à medida que vai aprendendo e ensinando, não havendo ninguém que possa afirmar ser detentor do conhecimento total sobre o ensino de línguas estrangeiras.

Evitando radicalismos, alguns metodólogos consideram que a melhor posição é de ecletismo, baseado na experiência de sala de aula, ou seja, sem negar totalmente o antigo, sem aceitar totalmente o novo, até porque nenhuma abordagem é detentora da verdade absoluta e a evolução é sempre possível.

Frequentemente há um hiato entre a intenção do professor e a interpretação do aluno, como por exemplo quando os professores propõem atividades comunicativas em culturas onde os alunos esperam autoritarismo por parte do professor. Assim, é necessário considerar o ambiente cultural em que o ensino tem lugar. Quando as expectativas e crenças são diferentes, a troca ensino-aprendizagem pode tornar-se problemática. Frequentemente um professor, ao considerar que um aluno é ‘muito bom mas pouco participativo’, está apenas a constatar o cumprimento das regras culturais que considera apropriadas. Portanto, muitas vezes o silêncio dos alunos acontece, não por não saberem, ou por não serem inteligentes, ou por não terem imaginação, mas apenas por ser a sua cultura. Toma-se muitas vezes, a nossa ideia como a correta, aliás, como Dilys Thorp disse: “It is far too easy to think that our own ideas as to what constitute good learning are universal, and forget their cultural specificity”³⁹ (citado por Harmer, 2001: 94).

Na realidade, os métodos referidos anteriormente dizem respeito às ideias ocidentais sobre boa aprendizagem. Atualmente espera-se uma participação ativa na sala, valoriza-se a oralidade, responsabiliza-se o aluno pela sua aprendizagem e considera-se que o professor é um guia. Mas, estas ideias nada significam em determinadas culturas, pois os alunos esperam apenas cumprir ordens e realizar exercícios.

Muitas vezes, dentro da mesma cultura o método selecionado não é aceite por todos os alunos da mesma forma. Pablo Toledo lamenta que alguns alunos, na América do Sul, apenas se preocupem com as notas, não dando *feedback* em atividades humanísticas. Ele afirma: “the ideas developed in ‘comfy little schools’ just are not right for less ‘privileged’

³⁹ Enquanto docente de Alemão na ilha do Pico, o que muitos colegas consideravam indisciplina ou mau comportamento, eu nem reparava, pois até essa altura tinha trabalhado principalmente em cursos de formação profissional cujos alunos não tinham interesse e, muitas vezes, nem educação.

contexts” e justifica a sua posição: “they just were not made for our teaching reality, and do not deal with our problems”⁴⁰ (Toledo, citado por Harmer, 2001: 95).

Assim, a metodologia e cultura implicam suposições que os professores e metodólogos fazem, que não têm de estar necessariamente corretas em todas as tradições. Tem de haver um consenso. É desta forma que Harmer considera: “Teaching and learning is a contract between two parties for which they both need to agree the terms” (Harmer, 2001: 95). Portanto, os professores têm de compreender o que o aluno quer e as suas expectativas. Deve, então, começar-se devagar. Se os alunos não estão habituados a opinar na aula, os professores devem introduzir o procedimento gradualmente.⁴¹

Embora seja difícil concluir que métodos e abordagens são os mais adequados, podem ser tiradas algumas conclusões. Assim, os alunos devem ser constantemente expostos à língua pois é uma componente chave da aquisição. A leitura é uma das formas de o fazer e é benéfica a todos os níveis. Os alunos conseguem desenvolver atitudes positivas face à leitura quando esta é adaptada aos mesmos, e assim influenciar toda a motivação para o processo de ensino/aprendizagem. As vantagens que a leitura traz podem ser resumidas na seguinte afirmação de Krashen (citado por Day & Bamford, 1998: 38): “Reading is the only way, the only way we become good readers, develop a good writing style, an adequate vocabulary, advanced grammar, and the only way we become good spellers”. Embora se deva privilegiar o *input* compreensível, é necessário também estudo. As atividades comunicativas e o ensino baseado em tarefas oferecem benefícios de aprendizagem real, embora nem um nem outro sozinhos sejam suficientes. Considerando que em *Task-Based Learning*: “Materials that can be exploited (...) are limited only by the imagination of the task designer” (Richards & Rodgers, 2005: 236), a leitura pode ser utilizada para o que os autores chamam de “opinion exchange tasks” sobre leituras (Richards & Rodgers, 2005: 234), durante as quais os alunos trocam ideias e opiniões sem ser necessário alcançar um consenso.

⁴⁰ De facto também sinto frequentemente o que é descrito pelo autor. Não encontro, até hoje, livros que ajudem na preparação de aulas para alunos que transportam facas e soqueiras em vez de livros; estão cheios de frio e com os pés no ar porque a água está um palmo acima do chão; podem a qualquer momento ser levados pela Polícia; ocupam parte do tempo de aula a organizar vendas de estupecifantes, entre outras situações.

⁴¹ A experiência nos Açores foi valiosa em muitos aspetos. Um deles diz respeito às tentativas de levar os alunos a comunicar em alemão. A comunicação oral era evitada ao máximo e as suas primeiras reações ao diálogo e *role-plays* foi péssima. Lentamente a situação alterou-se e conseguimos ultrapassar essa barreira. A verdade é que em turmas com tão poucos alunos, eles sentiam-se demasiado próximos de mim e não estavam confortáveis com esse aspeto.

A variável afetiva tem também um papel importante pois para haver aprendizagem não pode haver ansiedade nem medos. De facto, a leitura extensiva proporciona ao aluno a hipótese de ler algo à sua escolha, o que, à partida, o deixa muito confortável. Além disso, proporciona-lhe conhecimentos linguísticos que contribuem para a redução dos medos que possam existir. A leitura permite *input* compreensível que é um dos fatores determinantes para o filtro afetivo, conforme se verifica na afirmação de Krashen: “In order to lower the affective filter, student work should center on meaningful communication rather than on form; input should be interesting and so contribute to a relaxed classroom atmosphere.” (Krashen citado por Richards & Rodgers, 2005: 183).

Nem sempre é possível, mas onde for culturalmente apropriado, os alunos devem ser encorajados a descobrir coisas por eles. O ensino da gramática e do léxico são também importantes. Também nestes aspetos a leitura extensiva é benéfica, dado que facilita o contacto com várias estruturas repetidamente o que permite a familiarização com as mesmas e, como Day e Bamford concluem: “As a result of multiple encounters, the word enters the reader’s sight vocabulary” (Day & Bamford, 1998: 16).

Second language students must read and read some more both to learn words from context through multiple encounters and to become better readers so that incidental vocabulary learning becomes easier. An extensive reading approach – in which second language readers read large amounts of easy, varied, and interesting material – ensures that students have the best possible chance to do this.

(Day & Bamford, 1998: 18)

O método que funcionará irá ainda depender da idade, características, *background* cultural e nível dos alunos assim como das crenças e preferências do professor. O que realmente importa para professores que querem ‘crescer’ é que as práticas sejam constantemente analisadas para se verificar se funcionam ou não e porquê. Embora Robert Galisson tenha afirmado que “... existe nos comportamentos e práticas de ensino um *núcleo duro* que resiste à mudança e faz com que os métodos e as metodologias passem, mas que os comportamentos e práticas resistam.” (citado por Babo, 2004: 84)

3.2 Motivação

A motivação tem sido perspectivada de várias formas ao longo das diferentes abordagens e métodos que têm marcado o ensino de línguas estrangeiras. Considerando a afirmação de David Scheidecker e William Freeman: “Motivation is, without question, the most complex and challenging issue facing teachers today” (citados por Dörnyei, 2008: I), pretendo apresentar, de uma forma não exaustiva, alguns aspetos sobre a motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras e relacioná-los com a leitura.

3.2.1 Definição

Considerando a literatura sobre o tema, e de uma forma geral, a motivação pode ser definida como uma série de fatores que influenciam o comportamento do ser humano, uma espécie de ímpeto interior que o faz fazer coisas para alcançar algo.

De acordo com H. Douglas Brown (citado por Moura, 2007), os vários conceitos de motivação, dependem das teorias. Assim, o Behaviorismo considera que a motivação tem origem no reconhecimento e no reforço positivo de comportamentos de sucesso, o que significa que, a nível do ensino, o aluno sabe que ao ter um determinado comportamento tem uma recompensa. Esta reforça o seu comportamento e promove a persistência. Por conseguinte, a motivação é vista de forma comportamental e cognitivista e tem em conta o meio onde o indivíduo está inserido. Ou seja, o aluno, quando nasce, não é ‘tábua rasa’, tem impulsos inatos que criam necessidades e resultados potenciais que, por sua vez, influenciam as crenças e valores relacionados com o meio social, que se refletem nas suas atitudes. O aluno faz as suas escolhas tendo em consideração essas crenças e valores, transformando-as em objetivos. Esforça-se para os alcançar e a manutenção desse esforço depende da satisfação das suas necessidades. Quando estas são satisfeitas e o objetivo é alcançado, o aluno torna-se mais autoconfiante e propõe-se a novo objetivo.

Por seu lado, para os Cognitivistas⁴² a motivação tem origem no interior do ser humano. As decisões dependem de uma força que se baseia nas necessidades e que leva à ação. David Ausubel (citado por Brown, 2000) identificou seis necessidades:

- de exploração, que incita à procura do desconhecido;

⁴² Termo usado para um grupo de teorias psicológicas baseadas no trabalho de Noam Chomsky. (Harmer, 2001)

- de manipulação, ligada à ação no meio ambiente;
- de atividade, que implica exercício físico e mental;
- de estímulo, relacionada com os incentivos de outras pessoas;
- de conhecimento, que diz respeito ao processamento dos resultados da exploração e manipulação, atividade e estimulação;
- de melhoria do ego, que implica o reconhecimento pelos outros.

O Construtivismo tem em conta as escolhas individuais destacando o contexto social, conseqüentemente, considera que as pessoas são motivadas de forma diferente e que as suas ações no meio ambiente respeitam as suas especificidades e características.

Estudos recentes realizados por Dörnyei (2001: I) permitiram que se concluísse: “motivation is an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do”. O termo motivação é tão abstrato como prático, na medida em que quando se considera que alguém é motivado, significa que a pessoa é interessada, empenhada, cumpridora, entre outros adjetivos positivos, o termo acaba por ser muito abrangente, como o mesmo autor afirma: “a broad umbrella term that covers a variety of meanings” (Dörnyei, 2001: I).

A motivação está intimamente ligada à mente humana, dado que realça aquilo que se quer ou se deseja, pelo que é determinante para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Pode dizer-se que é a motivação que determina a escolha de uma ação, bem como o esforço e empenho dispendidos para a sua realização e dela ainda depende a duração da atividade.

Apesar das diferentes perspetivas sobre motivação, há consenso no facto de ela afetar o comportamento, orientando-o, tornando-se assim indispensável à aprendizagem pois sem ela não há envolvimento do aluno e isso reflete-se no seu comportamento, interesse, esforço e persistência. Quando o aluno não está motivado, não revela interesse, está desatento e não se interessa pela disciplina, o que constitui a situação diária de muitos alunos.

Verifica-se na escola que grande parte dos alunos não tem hábitos de leitura, utilizam os seus intervalos para brincar ‘em correrias’, e em casa dedicam-se a jogos de computador, à *Internet*, televisão e a revistas repletas de imagens dos seus ídolos. Esta conclusão, para além de facilmente alcançada numa escola, é confirmada pelo estudo feito pelo Ministério da Educação e pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, apresentado em 2007 e intitulado *A Leitura em Portugal*, que refere que nos tempos livres

imperam o audiovisual, “ver televisão e ouvir música são as práticas hegemónicas, apenas acompanhadas pela cultura de diversão convivial, isto é, pela importância atribuída a estar com os amigos”. (João Lopes e Lina Antunes, citados por Santos (coord.), Neves, Lima & Carvalho, 2007: 36)

3.2.2 Tipos de motivação

A motivação pode ser intrínseca ou extrínseca, dependendo dos fatores que a provocam serem internos ou externos.

Na motivação intrínseca o desejo de aprender parte da própria pessoa, que quer envolver-se na aprendizagem. Assim, baseia-se nas atitudes dos alunos, na forma como veem a aprendizagem, se gostam, ou não, da cultura e da língua. É muito relevante o facto de hoje em dia haver muitos alunos que por iniciativa própria contactam com a língua estrangeira para jogarem determinados jogos, lerem livros e inclusivamente frequentam salas de *chat* onde falam com jovens de todo o mundo sobre temas de interesse comum, sem ser necessário o professor dizer-lhes para o fazerem. Esta motivação pode ser reforçada pelo professor através da apresentação de informação importante e interessante. A motivação implica o indivíduo num meio social, com o qual interage, modificando-o e sendo modificado. De acordo com o estudo intitulado *A Leitura em Portugal* (Santos & col., 2007), na população portuguesa verifica-se um aumento de leitores de jornais, revistas e livros, sendo que, dos três, os livros posicionam-se em último lugar e a leitura de jornais desportivos em primeiro. As revistas mais lidas são as femininas e nos livros destacam-se os romances. O estudo refere ainda que sete, em cada dez pais, oferecem livros aos filhos e cinco em dez dizem aconselhar os filhos a ler. Faz também referência à importância que os pais dão às atividades de promoção de leitura na escola, o que talvez possa justificar a adesão em massa dos encarregados de educação à dramatização do livro lido no ano letivo 2010/2011. As crenças e valores são alterados devido à interação com o meio. Considerando que o indivíduo escolhe os seus objetivos, dependendo do momento, eles podem ser afetados. Pode-se concluir como Richard Clement e Bastian Kruidenier (citados por Michelon, s.d.), que a aprendizagem de uma língua estrangeira implica uma motivação por quem aprende, o que aprende e onde aprende. Desta forma, e de acordo com Zoltán Dörnyei (citado por Michelon: s.d.), a motivação resulta de fatores internos que dependem

de características individuais, influenciados pelo meio e que levam o aluno a querer aprender.

Dado que a vontade de satisfazer necessidades leva à motivação, como explica Ausubel (Moura, 2007), e sendo o ser humano, um ser social, tem necessidade de se relacionar com os seus semelhantes. Assim, a vontade de se integrar, é um fator interno que leva à motivação. Este aspeto é particularmente importante quando o ambiente é de língua estrangeira, pois haverá vontade de a dominar para poder haver interação. As aulas de língua estrangeira, embora possam constituir momentos de contacto com a língua, não estão inseridas no ambiente da língua alvo, o que se pode tornar desmotivante. Importa referir que *English as a Second Language* implica a aprendizagem da língua no ambiente da língua alvo, enquanto *English as a Foreign Language* implica a aprendizagem de inglês num contexto em que não é a língua nativa. Muitos investigadores (Harmer, 2001) concluíram que a motivação intrínseca é importante para encorajar o sucesso. Mesmo que a razão original para estudar seja extrínseca, as hipóteses de sucesso serão maiores se o aluno gostar do processo de aprendizagem.

Na motivação extrínseca a pessoa tem um incentivo externo a pesar na decisão de aprender. Desta forma, tem origem em fatores externos, como por exemplo a necessidade de passar a um exame, a esperança de melhorar uma nota ou a expectativa de usar a língua no mundo do trabalho⁴³. O professor pode contribuir para esta motivação como facilitador de sucesso, levando a um maior comprometimento dos alunos em novas tarefas⁴⁴. O professor deve certificar-se de que o aluno está consciente do seu sucesso. Sobre este assunto Ur (2005: 19) salienta: “the teacher’s most important function here is simply to make sure that learners are aware of their own success”, de forma a que se sintam orgulhosos e motivados. Igualmente o professor deve interferir na tomada de consciência do fracasso e quando o aluno faz muito menos do que aquilo de que é capaz, deve ser informado.⁴⁵ A importância do professor prende-se ainda com as exigências que pode

⁴³ Nos cursos de formação profissional, ouvia constantemente comentários sobre a inutilidade das línguas estrangeiras. Quando alertados para a importância das mesmas, os alunos (por exemplo do curso de Marinheiros) contestavam, pois não iam falar inglês com os peixes e nos portos nem precisavam de falar. Nos cursos de mecânica alegavam que os manuais já lhes eram entregues traduzidos e destacavam jovens jogadores de futebol, seus ídolos, que singraram sem saber falar inglês.

⁴⁴ Com o objetivo de motivar os alunos, procurava apresentar materiais ligados ao curso em si. Após a aula, tudo era esquecido, dado que os dossiers ficavam na escola. Assim, todo o processo se tornava desmotivante. Como na formação profissional não são adotados manuais, o material é elaborado pelo professor.

⁴⁵ Embora chame a atenção dos alunos que não se esforcem como deviam, normalmente, não há qualquer efeito no 3º período quando obtiveram notas positivas nos outros períodos. Citando um aluno de 7º ano no ano letivo 2010/2011: “Toda a gente sabe que no 3º período não é preciso estudar.”, e considerando alguns aspetos a ter em conta nas reuniões de avaliação, não deixa de ter razão.

fazer, como o cumprimento de prazos ou tarefas, que promovem o esforço por parte dos alunos. Uma outra fonte de motivação são os testes. Normalmente, quando os alunos sabem que em determinado dia vão ter uma ficha de avaliação sumativa, com consequências na nota final, estudam mais⁴⁶. No que diz respeito à leitura, o professor pode despertar a motivação explicando que a leitura ajuda a melhorar a escrita bem como permite a aquisição de vocabulário. Pode também salientar a possibilidade que a leitura dá em obter novos conhecimentos, nomeadamente sobre o mundo que nos rodeia, além de abrir horizontes e portas no mundo do trabalho, desta forma é muito importante que o material seja apropriado à realidade dos alunos, de forma a que se consigam identificar com os assuntos e perceber a sua utilidade.

Há alguns anos atrás considerava-se que a motivação era responsabilidade do professor. Atualmente favorece-se a ideia de que os alunos deverão ter o papel principal e, conforme Dick Allwright afirma: “In the end it is up to them” (citado por Harmer 2001: 53). Hoje em dia, com abordagens centradas no aluno, a função do professor é facultar materiais e condições para a aprendizagem, e o aluno é responsável pela sua própria motivação e desempenho: “It is neither the teacher who teaches, nor the method that works; it is the student who learns” (Schütz, 2003: s.p.), sendo assim, a motivação do aluno para a aprendizagem é determinante. Numa turma de alunos na escola, em situação de *English as a Foreign Language*, portanto fora do ambiente da língua alvo, a motivação dependerá em grande parte da capacidade de o professor os envolver e motivar. Allwright (citado por Harmer 2001: 53) alega: “we cannot be responsible for all our students’ motivation”, mas considera que o professor é responsável pelo seu desenvolvimento e crescimento.

Os professores e os investigadores têm perspetivas diferentes sobre a motivação. Do ponto de vista dos professores, um aluno motivado é aquele que revela esforço, é persistente e atento, características que não têm em consideração as razões pelas quais o aluno vai estudar. Essas constituem matéria para os investigadores. Desta forma, o conceito de motivação dos professores não vai de encontro nem é levado em conta pelos investigadores. (Graham Crookes & Richard Schmidt, 1991 citado por Michelon, s.d.). Facilmente se identifica um aluno motivado, mas os fatores que levam à sua motivação e

⁴⁶ O estudo a que os testes podem levar é muito relativo. Nos anos de experiência de ensino que tenho, já me cruzei com alunos para quem o ano letivo se resumia aos testes, mas também já me cruzei com alunos que não davam qualquer importância ao teste e respetiva nota; a diferença entre um insuficiente ou excelente era indiferente. Para esses alunos, a escola era apenas um meio para receber um subsídio e para tal bastava estar presente.

que podem mudar, são internos e próprios de cada indivíduo, não sendo visíveis. Ur (2005: 274) define: “motivated learner: one who is willing or even eager to invest effort in learning activities and to progress.” Desta forma, os alunos com mais sucesso, nem sempre são os que têm mais facilidade na aprendizagem das línguas, mas sim aqueles que têm certas características relacionadas com a motivação, como o desejo de enfrentar desafios, confiança em si próprios, alcançar objetivos, sentimento de ambição, consciência dos objetivos de aprendizagem, perseverança e esforço contínuo sem desmotivar.

No que diz respeito à motivação, os investigadores destacam os fatores que a promovem, além de a considerarem um processo longo e duradouro durante o qual é necessário que se tenha ideias claras sobre o que se pretende fazer; os professores destacam-na a partir do seu resultado, além de verem a motivação como algo imediato, como a participação do aluno. De acordo com Scheideker e Freeman (Dörnyei, 2001), o problema da motivação prende-se com o facto de os professores procurarem uma pedagogia que faça com que os alunos sejam empenhados e cumpridores, mas a tarefa não é assim tão linear, os autores explicam: “motivating students yesterday, today, and tomorrow will never be a singular or simplistic process” (Scheideker & Freeman citados por Dörnyei, 2001: 13).

A motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira está ainda relacionada com a natureza e a função da língua em si. Visto que a língua permite comunicação e faz parte do indivíduo e de uma cultura, a sua aprendizagem é diferente de outra disciplina qualquer, incluindo a língua materna. Aprender a língua estrangeira implica aprendizagem em sala de aula, de forma formal, sem interação com a comunidade da língua alvo, assim, as atitudes, interesses e valores são diferentes, bem como a motivação para a aprendizagem de cada uma delas. O ensino de línguas estrangeiras acontece muitas vezes em salas sobrelotadas⁴⁷, implica inúmeros testes, exercícios e sua correção, nada de motivante. Também o aluno que em nada se identifica com a língua alvo pode não sentir motivação.

Muita da literatura disponível faz crer: “all students are motivated to learn under the right conditions, and that you can provide these conditions in your classroom”⁴⁸ (Barbara McCombs & James Pope, citados por Dörnyei, 2001: 25). Contudo, a verdade é que nem todos conseguem ser motivados e, muito menos, de igual forma a todas as

⁴⁷ Não é invulgar não haver cadeiras suficientes para os alunos. No ano letivo 2010/2011 e 2011/2012 lecionei em salas de aula em que o ambiente se tornava tão irrespirável e quente que os alunos chegavam a desmaiar.

⁴⁸ Da experiência que tenho pude concluir que não há nenhum livro com ‘receitas milagrosas’ para motivar alunos. Aliás julgo que tomam como exemplo alunos ideais e não alunos como os que frequentam Centros de Formação Profissional e escolas TEIP.

disciplinas. Não obstante, Dörnyei (2001) partilha da opinião de que a motivação pode ser trabalhada e aumentada. A literatura existente não permite uma descrição precisa dos fatores da motivação. Contudo, sabe-se que a motivação é oscilante, que difere de indivíduo para indivíduo, que a necessidade de aprender e a vontade e necessidade de alcançar objetivos levam o aluno a empenhar-se, o que, por último leva à aprendizagem. É importante ainda considerar um aspeto destacado por Abraham Maslow (citado por Michelin, s.d.) que considera que as experiências passadas afetam a motivação quando a situação ocorre em contexto semelhante ao vivido anteriormente, ou seja, o sucesso em certas situações passadas leva os alunos a ter um comportamento de êxito semelhante no futuro; se a situação for de fracasso, a atitude leva ao fracasso. Este aspeto varia de pessoa para pessoa e não se aplica da mesma forma a todas as situações.

No que diz respeito à motivação para a leitura, em particular, considerando que a leitura deve permitir prazer, quanto melhor o aluno ler, mais motivado se sentirá e melhor aprenderá. Tricia Hedge (citado por Alyousef, 2005: 146) considera que o sucesso da leitura extensiva depende, em parte, da motivação dos alunos. A leitura extensiva permite que os alunos alcancem uma certa independência pois trata-se de uma atividade que pode ser realizada na escola ou em casa, dentro dos horários que lhes forem mais favoráveis.

3.2.3 Fontes de motivação

A motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser afetada pela atitude de um variado número de pessoas, e consequentemente a leitura. A sociedade em que vivemos tem atitudes sobre a aprendizagem de línguas, especialmente o inglês, visto que é uma língua falada em todo o mundo. Os pontos de vista afetam a atitude do aluno para com a língua a estudar, o que terá um profundo efeito no nível de motivação que o aluno traz para a aula e se a mantém ou não.

As atitudes das pessoas próximas, como a família, e os seus pares, também afetarão a opinião do aluno. Se forem críticos relativamente à língua, a opinião do aluno irá ser afetada negativamente. Contudo, se mostrarem uma atitude de interesse, a sua influência será garantidamente positiva. O professor é um fator muito importante para a continuidade da motivação dos alunos. A sua atitude sobre a língua e aprendizagem será vital. O seu entusiasmo sobre a língua estrangeira a ensinar é um pré-requisito para um bom ambiente.

Há três áreas em que o seu comportamento pode influenciar diretamente a participação dos alunos: definição de objetivos, ambiente e interesse (Harmer: 2001).

A definição de objetivos é determinante pois como a motivação está ligada ao desejo de alcançar um objetivo, torna-se necessário distinguir objetivos de curto e de longo prazo. Os objetivos a longo prazo poderão incluir o domínio do inglês, passar num exame ou a possibilidade de um emprego melhor. Os objetivos a curto prazo podem ser a aprendizagem de uma língua nova, escrever um relatório, ler um livro, participar numa discussão. Os objetivos a longo prazo são importantes mas poderão parecer demasiado longe e quando a língua estrangeira começa a ser mais difícil do que o previsto, os objetivos a longo prazo poderão parecer inalcançáveis. Os objetivos a curto prazo estão muito mais próximos da realidade diária do aluno. É muito mais fácil focar-se no final da semana do que no final do ano. Se o professor conseguir ajudar os alunos a alcançar objetivos de curto prazo, terá um efeito grande na sua motivação.

Embora normalmente não se possa escolher a sala de aula, é possível mudar a sua aparência e atmosfera e assim melhorar o ambiente de aprendizagem. Ambos têm um efeito grande na motivação dos alunos. Quando a sala não é atraente, a motivação pode nem ter lugar. Mesmo a sala menos atraente pode ser decorada com todo o tipo de material para tornar o ambiente mais agradável e até quando a sala não é exclusiva do professor, pode ser melhorada com música. Contudo, tudo isto é menos importante do que a atmosfera emocional que os professores conseguem criar e aguentar. É por isso que têm de ter cuidado na forma como respondem ao aluno.

As aulas devem ser interessantes pois para os alunos se sentirem motivados têm de ter interesse no assunto a estudar e nas atividades propostas. A escolha de materiais é crucial e o modo como são utilizados é ainda mais importante. Alan Rogers diz: “motivation ... is much a matter of concern for the teacher as it is for the learner; it depends as much on the attitudes of the teacher as on the attitudes of the students” (citado por Harmer 2001: 54). O método deverá permitir confiança entre o professor e aluno sobre a forma como decorrer o ensino/aprendizagem. Quando um perde a confiança, a motivação fica em risco; se os dois estiverem confortáveis é provável que haja sucesso.

No que diz respeito à motivação para a leitura é importante ressaltar o facto de os alunos passarem o dia na escola “amordaçados numa sala de aula, com imensas disciplinas, imensas matérias a estudar ao mesmo tempo, testes, exames, trabalhos, fichas, visitas de estudo, sendo quase nula a ocasião em que uma criança, um adolescente se encontra com algum tempo livre para estar sozinho” (Machado, 1984: s.p.). Na verdade, ler é sinónimo

de castigo, não havendo assim grande motivação. O mesmo autor considera que a sociedade portuguesa pouco lê e inclusivamente desconhece os seus escritores. Francisco Viegas, no mesmo artigo, culpabiliza a escola por essa situação dado não ter livros para os alunos manusearem. O que, em parte, contraria o estudo *Leitura em Portugal* e que concluiu que embora a população portuguesa leia dois a cinco livros por ano, conhece os autores portugueses e privilegia-os aquando da aquisição de livros.

3.3 Leitura extensiva

3.3.1 Leitura

Há várias definições de leitura.

De acordo com Sim-Sim “Ler é um compreender, obter informação, aceder ao significado do texto.” (Sim-Sim, 2007: 9). Trata-se de um processo ativo, no qual intervêm o leitor e um texto (Alyousef, 2005).

Quando se atribui significado ao que se lê, há a compreensão da leitura e quando isso acontece o significado da mensagem é apreendido. O nível de compreensão depende da interação do leitor com o texto. Por esse motivo, diferentes leitores podem ter níveis de compreensão diferentes. Estes dependem do conhecimento prévio sobre o tema e do conhecimento do vocabulário. Quanto maior for o conhecimento sobre o mundo e sobre a vida, melhor será a compreensão. Esta opinião é partilhada por Leonor Lencastre para quem “a compreensão depende (...) de duas grandes fontes de informação: a informação corrente, recebida do texto através dos sistemas recetores, e a informação armazenada, que se encontra disponível na memória do leitor” (citado por Sim-Sim, 2007: 98). Também Sally Gabb (Alyousef, 2005), ao identificar barreiras que dificultam a leitura em língua estrangeira, destacou duas: a falta de vocabulário e desconhecimento dos assuntos, corroborando assim as opiniões anteriores. A compreensão da leitura é, portanto, um processo muito complexo, que engloba o conhecimento sobre a própria língua, sobre a vida, sobre o tipo de texto e sobre estratégias de leitura. Desta forma, na sala de aula, o professor tem de promover atividades que alarguem o conhecimento do mundo e que desenvolvam as competências específicas de leitura.

A leitura de forma fluente implica o reconhecimento instantâneo de palavras, permitindo prestar mais atenção ao significado da frase. O conhecimento da palavra resulta do conhecimento dos sons da língua e da capacidade de identificar as palavras globalmente como unidades com significado. Frequentemente os alunos que leem em língua estrangeira, fazem-no tentando decifrar o significado de todas as palavras, passando mais tempo a pesquisar no dicionário do que a ler. O resultado, segundo Rod Revell e Simon Sweeney (Sweeney, s.d.), é: “at best a highly imperfect translation, at worst frustration and incomprehension”. Também Ur (2005: 140) destaca este aspeto realçando: “reading activities should probably stress reading for understanding rather than exact decoding of letters”. De acordo com Tennant a leitura está ligada à identificação de palavras e essa deverá ser a maior preocupação no ensino da leitura: “It’s not much good if our students simply stare at a text and say “Well, I don’t understand it, but it looks nice!” (Tennant, s.d).

Há duas concepções comuns de leitura: a behaviorista-skinneriana e a perspetiva cognitiva-sociológica. A primeira, considera que a leitura se faz pela descodificação de signos linguísticos. David Nunan (Vaezi, 2006) designa esta perspetiva de *bottom-up*. É considerada uma perspetiva pouco adequada pois tem em consideração, principalmente, as palavras e a estrutura. A segunda considera que a leitura é um processo abrangente de compreensão que envolve sensações, emoções, aspetos intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, económicos e políticos. É uma perspetiva *top down*, na qual o leitor está no centro do processo. Ele lê o texto, formula hipóteses que são ou não confirmadas, formula novas hipóteses e assim sucessivamente. Esta perspetiva valoriza a interação durante a leitura.

A leitura que normalmente se faz na sala de aula, em voz alta, não é do gosto dos alunos, nem autêntica, afastando-se do modo como normalmente é feita no dia-a-dia dos alunos. Pelo contrário, deixa-os pouco à vontade e nervosos, são constantemente interrompidos pelas correções do professor e gaguejam. Trata-se de uma atividade que não proporciona qualquer prazer a muitos alunos. Esta ideia é partilhada por Gomes (2007: 29) que afirma:

insatisfação, sofrimento, medo, desmotivação, monotonia e contrariedade (...) caracterizam a leitura em sala de aula no geral. Tudo isso é fruto da linguagem errónea que permeia o ensino de literatura: deveres, tarefas, obrigação, prestação de contas, imposição; além da falta de entusiasmo de muitos professores.

O que se verifica é a utilização de textos curtos com o objetivo de testar a sua compreensão sobre aspetos específicos, ou seja, leitura intensiva. Desta forma, é compreensível que os alunos não vejam a atividade de leitura com bons olhos. Eles têm de se preocupar com o significado de frases, acabando por esquecer o global e não tirando prazer da atividade de leitura. Na verdade, a leitura na sala de aula é feita de uma forma muito diferente da vida real, de tal forma que os alunos não se assumem como leitores. Contrariamente, a leitura na sala de aula deveria ser uma atividade agradável, útil e que desse prazer. Só depois de este aspeto estar garantido, deveria haver precocação com as capacidades a desenvolver.

No dia-a-dia, raramente somos obrigados a recorrer à leitura em voz alta, pelo que, ao fazê-lo na sala de aula se cria uma situação muito artificial, a menos que se pretenda exercitação. Contudo, para que tal aconteça é necessário primeiro proceder a uma leitura silenciosa por parte dos alunos e até, eventualmente, a uma leitura feita pelo professor. Nesse caso, os textos devem ser, de acordo com Babo, “breves, preferencialmente ritmados e lucrarem com o facto de ser oralizados” (Babo, 2004: 89). As opiniões sobre a leitura em voz alta não são unânimes. Tennant (s.d.) considera: “there are often instances in real life when we read things out to each other (bedtime reading to children, reading a short article out at the breakfast table (...) or when we want to discuss what we might eat or drink.” Normalmente, após uma leitura em voz alta, os alunos são alvos de perguntas, cujas respostas o professor já sabe, ou seja, é uma atividade que se afasta da atividade comunicativa autêntica com o objetivo de verificar quem sabe a resposta e quem não sabe. Este tipo de tarefas não permite qualquer tipo de descoberta, nem constitui qualquer desafio, dado que os alunos apenas reproduzem aquilo que está referido no texto. A leitura é, assim, transformada num exercício de correção linguística. Facilmente se verifica que o aluno, muitas vezes, nem lê o texto, apenas lê a pergunta e, de seguida, procura no texto palavras semelhantes para assim construir a sua resposta.

De acordo com o *National Capital Language Resource Center*⁴⁹ para que se possa desenvolver a competência comunicativa do aluno, as atividades de leitura devem ser reais e autênticas em três aspetos:

- Recurso a material autêntico, passível de vir a ser usado pelo aluno ao longo da sua vida;

⁴⁹ Projeto norte-americano que envolve a *Georgetown University*, a *George Washington University* e o *Center for Applied Linguistics*, que tem como objetivo promover e desenvolver a aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras. (<http://www.nclrc.org/>)

- O objetivo da leitura deve ser real, não se cingir ao cumprimento de uma tarefa e deve fazer sentido para o aluno. Vaezi (2006: s.p.) também concorda com este aspeto: “it is also necessary for students to become aware of the purpose and goal for reading a certain piece of written material”. Na verdade, quando os alunos têm consciência de que a leitura implica atividade por parte deles e quando têm conhecimento de estratégias de leitura, eles conseguem desenvolver a sua proficiência comunicativa e utilizá-la fora da sala de aula.
- A abordagem também deverá ser real, ou seja, o texto deve ser lido como o é na vida real, o que para alguns autores significa que dificilmente será lido em voz alta, como referido anteriormente.

3.3.2 *Dificuldades*

A transferência de estratégias de leitura da língua mãe para a leitura em língua estrangeira não é automática, normalmente há dificuldades (Babo, 2004). Mesmo os alunos considerados bons leitores, podem ter dificuldades, o que pode estar relacionado com:

- a falta de familiaridade com as formas dos textos, ou seja, como o aluno não conhece bem a língua fica muito limitado no que diz respeito à formulação de hipóteses, lendo mais lentamente;
- as estratégias de leitura serem muito poucas, como tal a leitura acaba por ser letra a letra, palavra a palavra. Desta forma, o texto é compreendido de forma fracionada, o que é ainda prejudicado pelas interrupções que o professor normalmente faz.⁵⁰ Babo afirma inclusivamente que os professores prejudicam “incidindo sobre as unidades mínimas, em vez de práticas onomasiológicas (compreensão global do texto).” (Babo, 2004: 90);
- a memória imediata na leitura em língua estrangeira ser mais curta, pelo que quando o aluno termina o enunciado, já não se recorda do início;
- o fator afetivo, pois pode levar a insegurança quando o aluno tem medo de ler mal e ser ridicularizado, motivo de chacota ou falhar⁵¹.

⁵⁰ Apesar de não interromper para correções, verifico que os alunos se sentem inseguros e com medo de ler em língua estrangeira, até porque os seus colegas são crueis em caso de falhas.

⁵¹ Efetivamente reparo que normalmente os alunos leem mais lentamente em língua estrangeira; os alunos com graves dificuldades de leitura, como os disléxicos, mostram-se quase incapazes de ler.

Alguns autores consideram que a proficiência na leitura em língua estrangeira, depende da capacidade de leitura na língua materna. De acordo com Day e Bamford (1998) a atitude dos alunos para com a leitura na sua língua mãe poderá ser uma vantagem ou desvantagem para a leitura em língua estrangeira. Quando gostam de ler na sua própria língua, normalmente, ficam entusiasmados com a leitura em língua estrangeira. Igualmente, se a sua atitude for negativa, esta será transportada para a leitura em língua estrangeira. Verifica-se, assim, a possibilidade de transferência positiva, como Brown indica: “prior knowledge benefits the learning task” (2000: 94), mas também pode haver transferência negativa ou interferência, conforme explica o mesmo autor: “previously learned material interfere with subsequent material – a previous item is incorrectly transferred ou incorrectly associated with an item to be learned” (Brown, 2000: 95).

Nem todos os autores concordam com as diferenças na leitura em língua estrangeira e língua mãe. Catherine Wallace (citado por Day & Bamford, 1998: 16) explica: “we draw on similar processing strategies in the reading of all languages, even where the writing systems are very different”. Tennant (s.d.) afirma: “of course reading isn’t different, whatever language you are reading in. The text might be written using a different alphabet or characters, it might be written from right to left, or bottom to top, but fundamentally the same processes are going on.”, contudo o autor acredita que como a aprendizagem da leitura foi sendo feita ao longo da vida, poderá ser necessário rever esses processos quando se parte para a leitura em língua estrangeira.

Para além das dificuldades que dizem respeito à leitura em si, há outras dificuldades a considerar. Day e Bamford (1998) enumeram alguns motivos que, de forma diferente, podem contribuir para que a leitura extensiva aconteça poucas vezes. Para que haja leitura é necessário que se comprem livros, e, muitas vezes, nem a escola, nem os alunos dispõem do valor necessário para aquisição do material. Assim, o custo é um dos fatores que limita a implementação de programas de leitura extensiva.⁵² Os autores referem também que o esforço dispendido na organização nas atividades de leitura extensiva é um fator contra. Como tal sugerem: “to start small and to let the positive results justify the expenditure of additional time and energy in expanding the program.” (Day & Bamford, 1998: 46). O fator tempo também é determinante, na medida em que muitas vezes ele, aparentemente, não é suficiente para se poder ler.

⁵² Atualmente a maior parte dos manuais de inglês inclui um *graded reader*, o que, em caso de a biblioteca da escola não dispor de livros em língua estrangeira, permite, pelo menos, a leitura de um livro.

Para os professores que não abdicam do seu papel tradicional, controlador, a leitura extensiva é muito complicada pois implica que eles deixem de estar no centro do processo ensino/aprendizagem, da mesma forma que dá mais responsabilidade aos alunos. Relacionada com esta postura dos professores poderá estar a crença de que a leitura só deve ser feita com alunos com conhecimentos sólidos da língua, não a implementando em alunos de nível elementar, ou seja, veem a leitura como forma de exercitar a língua estrangeira e não como forma de aprender.

3.3.3 *Leitura extensiva*

Normalmente entende-se por leitura extensiva, ler em quantidade com o objetivo de se compreender o texto na sua globalidade, o que normalmente não acontece nas aulas, onde tradicionalmente o texto tem de ser seguido por várias perguntas de compreensão, que levam a que o aluno recorra ao *scanning* para rapidamente encontrar a informação específica de que necessita (Harmer, 2001).

Há várias definições para leitura extensiva.

Harold Palmer (Day & Bamford, 1998), autor da obra *The Scientific Study and Teaching of Languages*, em 1917, foi o primeiro autor a usar a expressão *extensive reading* na metodologia de ensino de línguas estrangeiras no início do século XX. Ele considerava que leitura extensiva era ler “book after book” (citado por Day & Bamford, 1998: 5), direcionando a atenção para o significado e não para a língua. De acordo com Palmer, os textos eram lidos para aprendizagem de uma língua, contudo o autor afirma: “because attention was on the content and not the language, it could only be that the texts were also being read for ordinary real-world purposes of pleasure and information” ” (citado por Day & Bamford, 1998: 5). Também West, em 1926, utilizou o termo *extensive reading*, chamando-lhe “supplementary reading” cujo objetivo explicou: “the development to the point of enjoyment the ability to read the foreign language”. Ainda segundo o autor: “[it involved] taking care of individual differences and encouraging the reading habit” (citado por Day & Bamford, 1998: 6).

Scrivener (1994: 152) considera a leitura extensiva: “reading in order to gain an overall understanding of a longer piece of text – perhaps a story or an article, when we worry less about individual words and sentences and get caught up in the general flow of a piece.” Outros autores, como Day e Bamford explicam: “Extensive reading (...) is

generally associated with reading large amounts with the aim of getting an overall understanding of the material. Readers are more concerned with the meaning of the text than the meaning of individual words or sentences.” (Day & Bamford, 1997: s.p.). De acordo com Clandfield e Budden (s.d.) a leitura extensiva permite a aprendizagem de língua estrangeira a todos os níveis: vocabulário, oralidade, fluência e escrita. Também afirmam: “Reading is a way of learning English without classes, without studying and without a teacher. It is perfect for learner independence.”

O Programa de Inglês – nível de continuação (10º, 11º e 12º anos), faz referência à definição proposta por John Platt, no *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*: “Extensive reading means reading in quantity and in order to gain a general understanding of what is read. It is intended to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure and to encourage a liking for reading.” (citado por Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft & Almeida, 2001: 18).

Mikulecky e Jeffries (2007: 3), à pergunta sobre o que é leitura extensiva, respondem:

- reading a lot – at least one book every two or three weeks;
- choosing a book that interests you; no tests on comprehension or vocabulary;
- reading at your own pace.

You will benefit most from extensive reading if you follow these three essential rules:

Rule 1: Enjoy!

Rule 2: Enjoy!

Rule 3: Enjoy!

3.3.4 Características da leitura extensiva

Aquilo que se considera leitura extensiva tem origem no Método Global⁵³, que privilegia o contacto das crianças com textos autênticos, procurando a leitura pelo significado.

Ray Williams, em 1986 (citado por Day & Bamford, 2002), distinguiu dez princípios essenciais para o ensino da leitura. Para além deles, o autor considera que o interesse é muito importante pois permite a motivação do aluno⁵⁴. Considera ainda que em vez de responder a perguntas de interpretação, o aluno deveria ler sem ser interrompido,

⁵³ cf. 3.1.2.11.

⁵⁴ cf. 3.2.3 e 3.3.5

consequentemente o autor defende que o professor não deve interromper a leitura do seu aluno pois trata-se de uma atividade individual.

Day e Bamford também apresentaram os dez princípios que, segundo os autores, se devem considerar nas aulas de leitura: (Day & Bamford, 1998: 7)

1. *The reading material is easy*

Não se deve promover a leitura de um livro demasiado complicado que impossibilite a sua compreensão, pois essa situação poderá promover a desmotivação. Deve considerar-se a afirmação de Edward Fry (citado por Day & Bamford, 2002): “Beginning readers do better with easier materials.” Na verdade, os alunos devem conhecer pelos menos 98% das palavras para que possam evoluir, compreender e ter vontade de continuar a ler. (Day & Bamford, 2002)

2. *A variety of reading material on a wide range of topics must be available*⁵⁵

A variedade permite estimular a vontade de ler. Na perspectiva de Ray Williams o professor pode: “Ask them what they like reading in their own language, peer over their shoulders in the library, ask the school librarian...” (citado por Day & Bamford, 2002)

3. *Learners choose what they want to read*

Considerando que os alunos estão habituados a que alguém escolha os textos por eles, seja o professor ou os que o manual oferece, é importante que numa atividade tão pessoal sejam eles a escolher. Esta escolha implica que possam parar de ler ou mudar de livro quando assim o entenderem pois, como Krashen explica:

In doing pleasure reading, readers have the option of skipping whole sections they find either too difficult or less interesting (e.g. detailed descriptions in fiction). They even have the option of putting the book or story down and selecting another after reading a few pages.

(Krashen, 2009: 164)

Também Clandfield e Budden (s.d) consideram que esta é a situação ideal, o que pode exigir a constituição de uma biblioteca de turma, para que os alunos possam

⁵⁵ Enquanto formadora de Inglês, apenas encontrei um centro de formação com biblioteca. Contudo, estava permanentemente fechada pois não havia pessoal disponível e receava-se que os alunos estragassem os livros. As bibliotecas das escolas onde lecionei eram francamente pobres no que diz respeito aos livros em inglês. Só no ano letivo de 2011/2012, através de um programa, uma escola conseguiu adquirir uma boa quantidade de *graded readers* que estão à disposição dos alunos.

escolher o seu livro entrando em contacto com ele. Sobre este assunto Alyousef (2005) refere que estudos feitos comprovaram que os alunos que selecionaram os seus próprios textos para ler, se mostraram mais motivados. Ao escolherem os livros que vão ler, há menos probabilidade de os alunos se sentirem frustrados e adotarem uma atitude negativa relativamente à leitura (Shang, Briody & Lin, s.d.). Podendo ler o que bem entenderem, Krashen afirma: “The only requirement is that the story or main idea be comprehensible and that the topic be something the student is genuinely interested in, that he would read in his first language” (Krashen, 2009: 164). Na verdade, Duarte (2012: 17) considera: “It is useless to force them to read. They will have to be the ones to recognize the importance of reading, to feel motivated to grab a book and read it with joy.”

4. *Learners read as much as possible*

Por isso se fala em leitura extensiva. Os autores referem que um livro por semana seria o ideal para se alcançar os benefícios que a leitura poderá proporcionar e para se estabelecer um hábito, mas raramente se verifica esta situação.⁵⁶

5. *The purpose of reading is usually related to pleasure, information and general understanding*

Os alunos devem ler como se o fizessem na língua materna, distinguindo-se da leitura típica de sala de aula, ou seja, sem testes, que vão contra o objetivo de ler sem pressão e de forma agradável, e sem perguntas de interpretação, dado que a leitura é algo íntimo que inclui sentimentos. Sobre o prazer da leitura, Toste considera: “Reading should be fun. Reading is like showing a student a new world, and even more so when it’s in a foreign language. The book should be intrinsically interesting to the student. Making reading a pleasure is essential.” (Toste, 1997: 5) A sua perspetiva vai de encontro ao que Krashen, Hedgcock e Ferris acreditavam: “reading because you want to” (Hedgcock & Ferris, 2009: 206). Num estudo feito na China, que pretendia verificar se a leitura extensiva promove a motivação para a aprendizagem do inglês, concluiu-se que entre onze participantes, nove afirmaram que a leitura extensiva os motivou para a

⁵⁶ O horário dos cursos de formação que lecionei implicava a permanência dos alunos desde as 8:30 às 17:30 na escola, sobrando muito pouco tempo para qualquer atividade extra. Nas escolas a situação não foi muito diferente: encontrei alguns alunos que liam livros em português nos intervalos.

aprendizagem do inglês porque podiam ler o que queriam, evitando os textos aborrecidos dos manuais. A leitura por prazer é, para Krashen, vantajosa: “pleasure reading [has] the potential of meeting the requirements for optimal input for acquisition very well.” (Krashen, 2009: 167)

6. *Reading is its own reward*

Tal como acontece na língua mãe. Trata-se de uma experiência por si só. Os professores podem solicitar atividades como a descrição de personagens preferidas, descrição do melhor e do pior livro, entre outras, dando hipótese de os alunos continuarem a sua própria experiência de leitura. John Tolkien em 1964 (citado por Paran & Walls, 2003) afirma:

What really happens [when a reader engages with text] is that the story-maker proves a successful ‘sub-creator’. He makes a Secondary World which your mind can enter. Inside it, what he relates is ‘true’: it accords with the laws of that world. You therefore believe it, while you are, as it were, inside.

7. *Reading speed is usually faster rather than slower*

Quando os alunos estão a ler algo que lhes interessa, algo do seu gosto e que não está, obrigatoriamente, ligado às aulas, fazem-no rápido. Além disso, na leitura extensiva deve evitar-se o uso do dicionário permitindo que os alunos consigam adivinhar o significado, formular hipóteses, imaginar, inferir e até habituar-se a uma certa ambiguidade. Deve encorajar-se a independência do dicionário e da necessidade de querer saber o significado de todas as palavras. O dicionário deverá ser usado apenas na leitura intensiva para um estudo detalhado (Bell, 1998). Ao ler, o aluno tem tempo, se necessário, para formar e confirmar hipóteses sobre o significado e uso das palavras, expressões e estruturas.

8. *Reading is individual and silent*

Este princípio difere do que acontece por norma na sala de aula. Deve ainda considerar-se que cada aluno tem o seu ritmo próprio. Gomes (2007: 26) considera que “por ser individual, o desenvolvimento da capacidade de ler, o tornar-se leitor, é diferenciado em cada ser humano.” A leitura individual e em silêncio, juntamente com o facto de escolherem os seus textos, responsabiliza os alunos e motiva-os. Autores, como Jeanne Henry (citado por Day & Bamford,

2002: s.p.), consideram: "the most beautiful silence on earth, that of students engrossed in their reading."

9. *Teachers orient and guide their students*

Por norma, os alunos não estão habituados à leitura extensiva. Desta forma, é importante que o professor faça uma pequena abordagem no sentido de lhes explicar a atividade e as suas vantagens.

10. *The teacher is a role model of a reader*

O professor, é sempre um modelo para o aluno, seja pela sua motivação, interesse, seja no sentido menos positivo. Desta forma, o professor que promove a leitura extensiva, deve também ele ser um leitor, pois os alunos seguirão o seu exemplo e todos partilharão o prazer e riqueza que a leitura permite, fazendo parte de um mesmo grupo. Conforme Christine Nuttall afirmou, "reading is caught, not taught" (citado por Day & Bamford, 2002: s.p.), observando o professor os alunos acabam por lhe seguir o exemplo. Como nem sempre a leitura pode ser realizada nos tempos fora da escola, Clandfield e Budden (s.d.) sugerem o programa DEAR (Drop Everything And Read), utilizado nos Estados Unidos da América e que permite que o professor dê cerca de 10 a 20 minutos da aula para os alunos lerem. O DEAR não tem hora nem dia específico, utiliza-se quando a turma está, por exemplo, mais cansada ou mais agitada. Nesta altura, o professor deve também fazer a sua leitura, tal como um verdadeiro membro do grupo.

Estes princípios permitem compreender os benefícios da leitura extensiva ao mesmo tempo que facultam orientações para a implementação e desenvolvimento de projetos de leitura cujo lema deverá, naturalmente, ser "reading gain without reading pain" (Day & Bamford, 1998: 121)

3.3.5 *Vantagens da leitura extensiva*

Fateh Hafiz e Ian Tudor (citados por Alyousef, 2005: 145) afirmam: "the pedagogical value attributed to extensive reading is based on the assumption that exposing learners to large quantities of meaningful and interesting L2 material will, in the long run, produce a beneficial effect on the learners' command of the L2."

Estudos realizados pelos mesmos autores permitiram concluir que, após a implementação de um programa de leitura, a proficiência a nível da escrita aumentou, o que talvez se possa ficar a dever à exposição a diferentes tipos de materiais, diferente léxico e diferentes características textuais. Da perspetiva de vários autores verificam-se benefícios a todos os níveis: audição, conversação, escrita e ainda um aumento no vocabulário. De acordo com Day (s.d.) estes benefícios advêm do aumento de conhecimento de vocabulário, sem o qual não se avança na aprendizagem de uma língua estrangeira. Considera ainda que a mudança de atitude dos alunos no sentido positivo, leva a um aumento de motivação e naturalmente mais gosto. A partir de um estudo, Warwick Elley, concluiu que quando os alunos se sentem mais à vontade, se verifica: “very positive attitudes toward books as they raised their literacy levels in English.” (Warwick Elley citado por Day, s.d.)

Uma das principais vantagens é a exposição à língua estrangeira. Day e Bamford explicam: “undoubtedly, part of the reason extensive reading has a positive effect on language learning is that it provides increased exposure to English.” (Day & Bamford, 2000: s.p.) e mesmo sem a realização de exercícios gramaticais, consideram que acaba por reforçar muitos aspetos gramaticais e vocabulário já estudado na sala de aula. Aliás, David Eskey e William Grabe (citados por Hedgcock & Ferris, 2009: 210) defendem: “people learn to read by reading, not by doing exercises... A reading program that does not involve much reading is clearly a contradiction in terms – and a waste of the teacher’s and students’ time.”

Bell (1998) também considera que a leitura extensiva é muito importante na aprendizagem de línguas estrangeiras. Após um estudo feito no Iémen, o autor concluiu que a leitura extensiva proporciona exposição a *input* compreensível, uma das condições que Krashen considerava indispensáveis para a aquisição. Desta forma, permite alargar os conhecimentos que os alunos têm da língua e da sua competência na mesma. Na verdade, no mesmo artigo, o autor explica que o mesmo tinha já sido referido por Paran em 1996, que defendia que a leitura extensiva deveria ajudar os alunos a reconhecer as palavras e a descodificar os símbolos. Naturalmente que a leitura extensiva aumenta a exposição dos alunos à língua, o que lhes permite adquirir mais vocabulário e tornar-se sensíveis à própria língua. Elley, sobre estudos feitos, explica: “There was a spread of effect from reading competence to other language skills - writing, speaking and control over syntax,” (Elley citado por Bell, 1998). Esta exposição é facilitadora do aumento no domínio de vocabulário e permite ainda o desenvolvimento da escrita. Atendendo a que o material de

leitura pode ser selecionado pelo aluno, este, pode, à partida, sentir-se mais motivado ao ler algo que é do seu interesse e gosto. Hedgcock e Ferris (2009) destacam que embora a leitura não se destine ao desenvolvimento da pronúncia, ou comunicação, permite o acesso a uma variedade de vocabulário e estruturas morfológicas. Os autores explicam que um bom leitor, não é necessariamente um bom escritor; mas um bom escritor, é, um bom leitor. E adiantam que concordam com Krashen no que diz respeito ao facto de a leitura extensiva ser uma boa base para a leitura e escrita, mas consideram que a aprendizagem da escrita também se dá pela escrita.

Shang, Briody e Lin (s.d.) consideram que os alunos que leem sentem-se mais motivados e havendo essa motivação o estudo torna-se mais aprazível e motivante, beneficiando a aquisição de língua.

3.3.6 *Graded readers*

Os *graded readers* são livros com linguagem simplificada, que proporcionam apoio à aprendizagem de uma língua estrangeira. Estão divididos por níveis, adaptados a vários graus de conhecimento, que, o professor e o aluno devem ter em consideração.

Clandfield e Budden (s.d.) consideram que os *graded readers* permitem a compreensão da maior parte das palavras e consequentemente a compreensão do texto. Assim, a necessidade de dicionário diminui, pois os alunos conseguem entender a globalidade do texto, por conseguinte, sentem que as suas competências aumentam e sentem-se mais confiantes e motivados para continuar a ler. Também Day e Bamford (1997) são defensores destes livros dado que, muitas vezes, o aluno tem de ler, mas não percebe totalmente o que lê. Poder-se-ia guardar a leitura para os níveis mais avançados, mas tal estaria errado pois ela traz benefícios e só se estaria a atrasar esses benefícios. Os autores não consideram o dicionário uma opção pois a sua consulta, destrói o prazer da leitura. Por conseguinte, os alunos deveriam ler material adaptado ao seu nível, o que vai contra as abordagens que defendem a utilização de material autêntico. Nomeadamente, como advoga a Abordagem Comunicativa (ver 3.1.2.8).

Torna-se necessário explicar a autenticidade dos *graded readers*. Para quem lê ou comunica na língua materna, um texto autêntico é aquele que será um exemplo de comunicação entre o leitor e o autor: “When a writer communicates with an intended audience of language learners at a particular level of proficiency, the resultant text is

authentic” (Day & Bamford, 1997). Esta posição é tornada clara por Janet Swaffar que afirma:

For purposes of the foreign language classroom, an authentic text . . . is one whose primary intent is to communicate meaning. In other words, such a text can be one which is written for native speakers of a language to be read by other native speakers . . . or it may be a text intended for a language learner group. The relevant consideration here is not for whom it is written but that there has been an authentic communicative objective in mind.

(citado por Day & Bamford, 1997: s.p.)

Pode dizer-se que os textos adaptados parecem artificiais, mas isso só acontece porque, frequentemente, a principal preocupação não é a comunicação mas sim a utilização de determinadas palavras e estruturas. Os autores consideram que se há literatura infantil, literatura infanto-juvenil, pode haver também literatura para alunos de língua estrangeira.

Na verdade, já no início do século XX, Michael West se dedicava à literatura para alunos: “West (...) wrote folktales and adapted literature for his students. Combining meticulous care for simple but natural language with storytelling flair, he single-handedly invented the contemporary version of the simplified reader. A number of his books are still in print today.” (Day & Bamford, 1998: 63).

Considerando que a leitura é uma fonte de *input* compreensível, há que destacar que muitos *readers* não permitem essa aquisição: “the only reading many foreign language students encounter are paragraphs that are loaded up with complex vocabulary and syntax” (Krashen, 2009: 183) O aluno de língua estrangeira necessita de material de leitura compreensível e em grande quantidade para poder ler quando tem vontade, seja à noite ou no autocarro. Alguns *graded readers* começam a aproximar-se dessa realidade, embora apresentem ainda questões de interpretação e gramaticais para o aluno fazer enquanto lê. Embora possam ser ignorados, acabam por ocupar imensas páginas do livro. Krashen explica: “The assumption underlying many of the exercises found in readers seems to be that students need “review” and “practice” on new vocabulary and grammar, otherwise they will not retain it” (Krashen, 2009: 184). O autor considera que tal não é certo pois sem exercícios, os alunos dispõem de mais tempo para ler e reler, além de que os exercícios poderão destruir o prazer que é suposto retirar-se da atividade, levando a uma rejeição por parte dos alunos.

Krashen (2009) explica que há vários estudos que provam que a leitura permite *input* compreensível, estando associada a competências de vocabulário e domínio da ortografia. Explica ainda que há estudos que provam que os alunos que mais leem são os que têm melhores notas nos testes de vocabulário. Outros estudos referem que os alunos que leem fora da escola têm mais vocabulário e aqueles que participaram em programas de leitura desenvolveram mais vocabulário e constituem ‘*acquisition without learning*’. Assim, pode dizer-se: “participating in conversation, and reading for content or pleasure, do help the student acquire language.” (Krashen, 2009: 178) Ainda de acordo com Bell (1998), a leitura extensiva permite que o aluno possa consolidar o que já aprendeu pois os *graded readers* permitem o reforço e repetição de formas e palavras, de forma a que o novo *input* seja retido.

3.3.7 Leitura extensiva no Programa de Inglês do Ensino Básico

O atual Programa de Inglês de 3º ciclo, mais concretamente de 7º ano, contempla a leitura extensiva, embora por razões variadas, algumas referidas anteriormente, raramente seja posto em prática pois não é visto como muito suscetível de promover o desenvolvimento dos alunos e sua aprendizagem. Esta situação comum contraria uma ideia defendida por Toste: “Reading is a great way to learn. It does not take time from the programme, it is part of the programme.”⁵⁷ (Toste, 1997: 5). De facto, é uma atividade muitas vezes deixada para o fim do ano letivo, demonstrando esquecimento de algo muito importante:

We learn to read by reading a lot, yet reading a lot is not the emphasis of most reading curricula. There is now considerable evidence that the best way to learn to read (as opposed to translating, or studying) is by extensive reading. (...) Yet extensive reading is not the central component of reading instruction in most L2 contexts.

(Richards & Renandya, 2002: 280)

Hedgecock e Ferris (2009: 220) afirmam sobre o objetivo da inclusão da leitura extensiva num programa: “the primary objective of including an extensive reading

⁵⁷ Não obstante, muito raramente se consegue implementar a leitura extensiva. Foi a presença deste autor numa aula durante o ano letivo 2010/2011 que despoltoou o gosto pela leitura em vários alunos do Agrupamento onde lecionava.

component in one's class or curriculum is to convince students of its value so that they will continue reading extensively on their own once the class is over".

Faz parte dos objetivos do Programa de Inglês do 3º Ciclo “desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa” (Ministério da Educação, 1996: 10). Este objetivo constitui o desenvolvimento de um outro pertencente ao 2º ciclo: “criar o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa” (Ministério da Educação, 1997: 10) e antecede o objetivo a nível do ensino secundário: “aprofundar e diversificar as suas experiências como leitor, através da leitura extensiva em língua inglesa.” (Ministério da Educação, 1997: 10). Apresenta-se, de seguida, um quadro com a gradação dos objetivos que englobam a leitura extensiva no Programa de Inglês do 3º Ciclo. O Programa de Alemão não faz referência à leitura extensiva.

7º ano	8º ano	9º ano
- Desenvolve práticas diversas de sensibilização à leitura extensiva	- Desenvolve práticas diversas de sensibilização à leitura extensiva em contextos de complexidade crescente	- Desenvolve práticas diversas de sensibilização à leitura extensiva em contextos de complexidade crescente
- Desenvolve processos de interação com o texto de leitura extensiva	- Desenvolve processos de interação com o texto de leitura extensiva em contextos de complexidade crescente	- Desenvolve processos de interação com o texto de leitura extensiva em contextos de complexidade crescente
- Desenvolve processos de apreciação de texto	- Desenvolve processos de apreciação de texto em contextos de complexidade crescente	- Desenvolve processos de apreciação de texto em contextos de complexidade crescente
- Avalia os seus progressos como leitor	- Avalia os seus progressos como leitor	- Avalia os seus progressos como leitor

Figura 1 - Objetivos da leitura extensiva no Programa de Inglês do 3º Ciclo

O programa atual basicamente prevê que no 7º ano se verifique o desenvolvimento de práticas diversas de sensibilização à leitura extensiva, se desenvolvam processos de interação com o texto de leitura extensiva, se desenvolvam processos de apreciação de texto e se avalie os seus progressos como leitor. Está claramente visto que, a leitura extensiva deverá ter tanto peso como o ensino de qualquer aspeto gramatical ou área vocabular, com a vantagem de poder englobar esses dois aspetos.

No Ensino Básico os alunos poderão ter a disciplina de Inglês, Francês, Alemão e Espanhol. Contudo, o Plano Nacional de Leitura só faz referência a livros em língua inglesa. No relatório síntese deste Plano pode ler-se que ele constitui uma “resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia”

3.3.8 Avaliação

No que diz respeito à avaliação na leitura extensiva, a literatura apresenta diversas opiniões, algumas opostas.

Se a leitura é um processo individual, a sua avaliação não é fácil. Na perspetiva de alguns autores não deverá haver exercícios após a leitura extensiva. Outros têm opinião diferente.

A few careful questions can help the student understand and appreciate the story. But they must be few, so as not to change the reading task into a writing task, and they must be careful, so as to draw attention to the vital incidents or issues in the story. Tests are the only sure way of finding out if everyone has read and understood the story. But they can only be used with a group or class reader and the questions must again be few, and easy enough for everyone who has read and understood the story to score 80% or more. (. . .) if you put all your eggs in the basket of enjoyment, you deprive your students of half the benefit.

(Hill, 2000: 9)

A perspetiva de Hill pode ser positiva pois, como os alunos estão habituados a esse tipo de atividade, poderão tirar prazer da sua realização. Day e Bamford sugerem outras estratégias para a verificação da leitura dos alunos, nomeadamente, sugerem o registo no caderno diário do nome do livro, bem como a duração e data da leitura.

Outros autores, como Nuttall (1982: 187) consideram que não se deve realizar testes, dado que quando há avaliação, não há lugar para o prazer: “... enjoyment tends to go out and reading for pleasure becomes reading for credit.” E, desta forma, a leitura por prazer deixa de fazer sentido.

Sobre a leitura extensiva Mikulecky e Jeffries (2007: 3) destacam: “no tests on comprehension or vocabulary”, defendendo o prazer na leitura.

Capítulo IV – Metodologia

Este capítulo centra-se na investigação realizada, e portanto, na metodologia utilizada e análise de dados. Considerando a motivação revelada pelos alunos no ano letivo 2010/2011 durante uma atividade de leitura extensiva, pretendi pôr em prática os conhecimentos adquiridos no ano transato, desta vez de forma mais organizada e objetiva. Concentrei a minha atenção nos comportamentos e atitudes dos alunos, reveladores da sua motivação, bem como na sua aquisição de conhecimentos, que, por sua vez, também promove a motivação.

Todas as atividades foram elaboradas tendo em consideração o questionário (anexo 8) realizado aos alunos, o Programa Nacional de Inglês de 7.º ano, o Programa Educativo Individual dos alunos, bem como as suas características específicas. A recolha de dados foi feita diretamente na escola, em contexto de sala de aula e na biblioteca através de um questionário, relatórios de observação, entrevistas não estruturadas, fichas de trabalho e ficha de avaliação.

4.1 Métodos de recolha de dados

Nesta investigação-ação recorreu-se a vários métodos de recolha de dados:

- um questionário aos alunos, embora a informação recolhida por questionário consista “não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que elas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem” (Afonso, 2005: 103). A sua aplicação foi presencial em contexto de sala de aula e pretendeu facultar informações sobre os hábitos de leitura dos alunos.
- observação não estruturada, dado que “a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005: 91). Trata-se de observação não estruturada, contudo, de acordo com o mesmo autor “toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado, ou seja, estruturado, a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação.” (2005: 92). Estas observações tiveram lugar sempre que se realizou alguma tarefa dentro da atividade de leitura (anexos 16 e 17).
- entrevistas não estruturadas, “sem perguntas específicas e respostas codificadas” (Afonso, 2005: 98) e com o objetivo de recolher informação

sobre a situação e opiniões dos alunos. Facilitaram também a manutenção da relação de confiança e empatia com os alunos. Estas entrevistas foram normalmente curtas para que os alunos não se sentissem pressionados nem controlados, e sempre informais para obter reações sinceras relativas à leitura.

- uma ficha de avaliação, cujo objetivo foi verificar os resultados dos alunos antes e após as atividades de leitura.

Para a realização desta investigação foi utilizada a abordagem qualitativa recorrendo à observação, estudo de documentos e registo de situações consideradas de interesse para a investigação. No entanto não se deixou de fazer uma abordagem quantitativa minimalista, complementar, tendo em vista uma clarificação das diferenças de perceção dos alunos sobre a leitura. A triangulação de resultados destas duas abordagens permitiu obter uma visão mais globalmente fundamentada.

Apresenta-se de seguida um cronograma com os procedimentos adotados:

Aulas:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Diálogo sobre os livros e sobre a sua estrutura; Partilha de experiências de leitura; Visita à Feira do Livro Inglês com uma tarefa; Seleção de um livro para lerem em casa.												
Recolha da tarefa dos alunos e preenchimento de um questionário; Entrega de um <i>book report</i> para preencherem quando terminarem a leitura.												
Constituição de um blogue.												
Aula sobre o <i>Present Simple</i> e <i>Present Continuous</i> .												
Realização de uma ficha sobre os dois tempos verbais.												
Partindo do princípio que leram o livro e entregaram o <i>book report</i> , apresentação das opiniões no blogue.												
Entrega de um livro para leitura conjunta Análise conjunta da capa e registo da sua descrição no blogue.												
Atividades relativas ao livro.												
Preenchimento do <i>book report</i> ; Realização da ficha sobre o <i>Present Simple</i> e <i>Present Continuous</i> .												
Avaliação da atividade.												

Figura 2 – Cronograma dos procedimentos adotados

4.2 Universo experimental e amostragem

A amostra foi constituída por quatro alunos de 7º ano, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro que preconiza “uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (2008: 154). Foi selecionada por conveniência pelo facto de os seus constituintes fazerem parte das turmas em que lectionei.

Nesta investigação foram usadas duas turmas: a W e a Y. A turma W era constituída por um aluno; a turma Y era constituída por duas alunas e um aluno. Desta forma, o universo era composto por dois elementos do sexo feminino e dois elementos do sexo masculino.

4.3 Desenvolvimento da investigação

A investigação iniciou-se com uma entrevista não estruturada com os alunos sobre a estrutura de um livro e partilha de experiências de leitura quer na língua mãe, quer em inglês. Pretendeu-se criar um ponto de partida para a atividade e fazer uma introdução à visita à Feira do Livro Inglês. Na mesma aula os alunos foram encaminhados para a biblioteca da escola para visitar a Feira do Livro Inglês, que lhes permitiu ver vários tipos de livros, folheá-los e, caso quisessem, adquiri-los a um preço simbólico. Considerando que poderia haver o risco de se distraírem com outros colegas presentes na biblioteca na mesma altura, foi-lhes solicitado o preenchimento de uma ficha (anexo 2). Conforme se pode verificar, os alunos deveriam indicar três livros que lhes tivessem despertado interesse e vontade de ler, bem como informar sobre a sua vontade e motivação para a aquisição de um livro. Após este momento os alunos foram encaminhados para a estante onde podem encontrar os livros em inglês de que a biblioteca dispõe. Foi-lhes solicitado que seleccionassem um livro para lerem. A escolha foi orientada de forma a garantir que o livro fosse apropriado ao nível de conhecimentos dos alunos: “For extensive reading to be possible and for it to have the desired results, texts must be well within the learner’s reading competence in the foreign language” (Day & Bamford, 2002: s.p.)

Na segunda aula pertencente à atividade foi recolhida a ficha relativa à visita à Feira do Livro Inglês e procedeu-se ao preenchimento do questionário (anexo 8) sobre

leitura. Com este questionário pretendeu-se verificar os hábitos, experiências e opiniões que os alunos têm sobre a leitura. Antes do seu preenchimento os alunos foram alertados para o facto de “não haver respostas certas ou erradas, mas sim apenas respostas verdadeiras e sinceras ou falsas e enganosas.” (Afonso, 2005: 106) e para que se sentissem mais seguros e confortáveis, o questionário foi anónimo, embora, dado o reduzido número de alunos envolvidos, facilmente sejam identificáveis. Foi entregue e analisado com os alunos um *book report* (anexo 7), com instruções para o preencherem sempre que terminassem uma leitura. Este teve como objetivo controlar a leitura feita mas também responsabilizar os alunos pela sua leitura, dado que as suas opiniões e conclusões seriam colocadas *on-line*, facilmente acedidas e lidas. A postagem de trabalhos *on-line* deixa os alunos com uma certa vaidade e orgulho:

Weblogs (...) provide a real audience for student writing, (...). With weblogs, students can find themselves writing for a real audience that, apart from the teacher, may include their peers, students from other classes, or even other countries, their parents, and potentially anyone with access to the Internet.

(<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/blogging-elt>)

Desta forma, contribui para a sua motivação.

Posteriormente procedeu-se à criação de um blogue de turma e para tal foi utilizado o computador bem como o projetor existente na sala de aula. Este recurso justifica-se por estar ligado a uma ferramenta que faz parte dos gostos e dia a dia dos alunos, além disso, no questionário três alunos referiram ler páginas da *Internet*. Neste blogue, como lhes foi explicado, postaram-se os *book reports* sobre os livros escolhidos, bem com as previsões sobre o livro lido em comum. O blogue permite que os alunos tenham uma audiência real, dentro das restrições de acesso impostas, como os seus encarregados de educação e amigos, o que os leva a maior esforço. O facto de se poder comentar o que é postado, acresce alguma responsabilidade ao trabalho dos alunos pois não apreciam comentários negativos sobre o seu trabalho.

Foi dedicada uma aula à diferença entre o *Present Simple* e o *Present Continuous* e realizou-se depois uma ficha de avaliação sobre os dois tempos verbais. A compreensão destes itens gramaticais acarreta muitas dificuldades para estes alunos atendendo às várias regras de utilização e estrutura que têm de respeitar. Note-se que são alunos apoiados pela Equipa de Educação Especial.

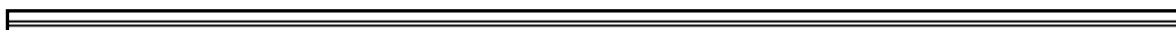
Foi dado o tempo que os alunos necessitaram para terminar e entregar o livro selecionado na biblioteca. Quando todos entregaram foram postados os *book reports* e o blogue atualizado. Os alunos tiveram oportunidade de requisitar outros livros mas nem todos aceitaram.

Tendo em consideração os dados resultantes do questionário foi selecionado e entregue um livro igual a todos os alunos. Conjuntamente analisou-se a capa e fez-se o registo das previsões sobre o livro. O trabalho foi feito em sala de aula em conjunto e à medida que chegavam a conclusões, o texto ía sendo elaborado e postado.

Os alunos leram o livro e procedeu-se a atividades cujo objetivo foi verificar as aprendizagens feitas pelos mesmos durante a leitura. O material baseou-se naturalmente no livro em questão e nos tempos verbais a aprender.

Em aula, foi preenchido o *book report* do último livro e repetida a ficha de avaliação. Por fim, teve lugar um momento de avaliação da atividade.

Capítulo V – Resultados e sua interpretação



As entrevistas não estruturadas sobre os livros, que tiveram lugar na sala de aula, cumpriram com o seu objetivo. Não se verificou dificuldade na identificação dos vários elementos de um livro nem na partilha de experiências de leitura. Como seria de esperar, na turma W, de um aluno, tratou-se de uma entrevista mais curta, o aluno teve tempo e espaço para falar dos livros que gostou de ler; na outra turma as duas alunas relataram as suas experiências de leitura, contudo, o aluno permaneceu em silêncio, o que é comum nele.

A visita à Feira do Livro Inglês foi feita primeiramente com a turma W e de seguida com a turma Y. O aluno da primeira turma dedicou bastante atenção a livros com imagens, nomeadamente de banda desenhada. Este aspeto já era de esperar atendendo a experiências anteriores em sala de aula que demonstraram que o aluno é facilmente cativado por imagens. Dedicou também algum tempo a um livro sobre Londres. A turma Y mostrou-se mais tímida na observação e seleção de livros e dedicou grande parte do tempo a uma coleção de fábulas infantis.

Os quatro alunos selecionaram livros diferentes, embora os motivos apresentados sejam muito semelhantes (anexos 3, 4, 5, 6). Apresenta-se, de seguida, a lista das obras escolhidas, bem como a justificação dada:

Livro selecionado	Motivo
<i>Garfield Gotcha</i>	“é interessante e deve ser divertido”
<i>Ariel and the Prince</i>	“a história é divertida e eu estou interessada”
<i>Alice’s Adventures in Wonderland</i>	“tem muita aventura” “acho que vai ser uma história que me vai entreter”
<i>Piggybook</i>	“estou interessada em saber mais sobre a história” “achei o livro interessante”
<i>Winnie’s Midnight Dragon</i>	“gostei das imagens que vi quando abri o livro”
<i>Puss in Boots</i>	“gosto de bonecos animados e gosto do Gato das Botas”
<i>London</i>	“gostava de conhecer Londres”
<i>Garfield, Volume 16</i>	“gosto dos filmes”
<i>Pirates of the Caribbean at World’s End</i>	“vi o filme”
<i>Johnny English</i>	“acho que é divertido”

Figura 3 - Seleção de livros da Feira do Livro Inglês

Num universo de 150 livros expostos para venda, dois foram selecionados duas vezes: *Piggybook* e *Alice's Adventures in Wonderland*. As razões para a escolha prendem-se com o interesse sentido e a ação esperada. Contudo, é de referir que durante a visita à Feira do Livro Inglês, alguns alunos pediram para que confirmasse se o livro *Alice's Adventures in Wonderland* era “o da Alice no País das Maravilhas, que nós conhecemos”, assim, a escolha deste livro poderá estar relacionada com o facto de os alunos conhecerem a história não só de livros, mas também de filmes recentes, o que lhes facilitaria a compreensão.

Um dos alunos registou que não ia comprar nenhum livro porque não queria; os restantes manifestaram interesse na aquisição, contudo, explicaram que dependia da autorização dos pais. Na realidade, nenhum aluno comprou os livros desejados e não observei lamento pela situação. Julgo que antes de registarem que seria necessário ter a autorização dos encarregados de educação, os alunos já sabiam que não iam comprar nenhum livro.

A apresentação dos livros em inglês disponíveis para empréstimo na biblioteca deixou os alunos perplexos pois desconheciam a sua existência, bem como de livros noutras línguas estrangeiras, o que poderá ser revelador da inexistência de experiências semelhantes anteriores. Os livros selecionados na visita à biblioteca foram lidos fora da sala de aula ao ritmo de cada um, assim, foi necessário aguardar que todos entregassem o seu *book report* para poder postá-los. Não foi exercida qualquer pressão para que entregassem o livro, apenas houve curtas entrevistas não estruturadas sobre o decorrer da leitura, que me iam permitindo constatar a motivação sentida.

Na turma W a leitura decorreu de uma aula para a outra. O aluno indicou ter lido o livro todo e ter gostado. As frases que escreveu no final do *book report* (anexo 9) não são elucidativas sobre a veracidade da sua leitura. Assim, aquando da postagem solicitei que me contasse a história, alegando não ter lido o livro. O aluno fê-lo sem qualquer dificuldade lembrando-se de pormenores. Foi-lhe dada a hipótese de selecionar um outro livro na biblioteca, mas a sugestão não foi aceite, como explicou, “tenho muitas coisas para ler para os testes”. Não forcei a leitura dado não ser esse o objetivo. O aluno mostrou-se muito empenhado na elaboração do blogue, revelando dominar a utilização do computador. Fez a sua breve apresentação, durante a qual solicitou ajuda por não saber o que dizer. Embora o texto tenha sido elaborado por ele, por experiência, tive de o ajudar, caso contrário, o aluno iria manter-se calado e parado até ao final da aula.

Considerando as conclusões obtidas do questionário, foi-lhe apresentado o livro *A Morning Mystery* e pedido uma descrição da capa do mesmo. De seguida, tendo em atenção a capa, o aluno expôs as suas previsões sobre o livro no blogue. Naturalmente, foi auxiliado, porque, como referido, quando perante uma dificuldade não avança e é capaz de não voltar a falar até ao final da aula. Durante a atividade, o aluno mostrou-se empenhado, falou em inglês e o seu entusiasmo era tal que chegou a misturar inglês, português e espanhol. Embora lhe tivesse sido dito que não podia abrir o livro, pois isso era para ele fazer fora da sala de aula, tentou-o várias vezes.

O aluno leu o livro de uma aula para a outra e o seu comentário à entrada da sala foi “stôra, as minhas ideias estavam quase certas, os extra terrestres não raptaram ninguém mas ele achava que sim, ele era doido.” À pergunta “gostaste do livro?”, o aluno não respondeu, de imediato iniciou o relato da história. Desta forma, não revelou qualquer dificuldade na realização das fichas de trabalho. Na primeira ficha (anexo 10), que pedia a ordenação das imagens, foi-lhe ainda solicitado vocabulário, aquele que ele entendesse. O aluno conseguiu identificar algumas das palavras esperadas, ligadas à história do livro. Sempre que se sentiu com mais dificuldade, recorreu a vocabulário que não estava ligado ao livro, como o corpo humano e as cores.

A facilidade de realização verificou-se também na ficha de trabalho seguinte (anexo 11), na qual o aluno teve de fazer corresponder uma frase à respetiva imagem. Desafiando-o, foi-lhe solicitado que acrescentasse alguma informação extra sobre a imagem. Mais uma vez o aluno fê-lo utilizando informações do livro, bem como considerando unicamente a imagem. De notar que, nesta altura, o aluno já não tinha acesso ao livro.

Após se postar o *book report* o aluno disse não querer requisitar novo livro na biblioteca por ter trabalhos para fazer para outras disciplinas. Contudo, alguns dias mais tarde a escola recebeu vários livros novos devido à participação num projeto internacional. Foi-lhe perguntado se estaria interessado em ver os livros que tinham acabado de chegar, ao que o aluno respondeu afirmativamente. Já na biblioteca prestou especial atenção a livros de ação, demasiado avançados para o seu nível, que, se requisitados, levariam a grande desmotivação dada a exigência gramatical e de vocabulário. Assim, selecionou o livro *Pete and the Pirates* e requisitou-o. Quando lhe foi perguntado se já não tinha trabalhos para fazer, ele explicou que, pelo menos já não tinha os livros da disciplina de Português para ler e que queria ler aquele livro. Na verdade, quando visitou a Feira do Livro Inglês, ao identificar os livros que mais o

tinham interessado e despertado vontade de ler, um dos livros mencionados foi *Pirates of the Caribbean at World's End*, ou seja, um livro de piratas. Na impossibilidade de o adquirir, requisitou um cujo tema se aproxima.

No final do ano letivo foi-lhe pedido que fizesse uma avaliação da atividade de leitura e a mesma foi registada no blogue, constituindo assim o fim do mesmo. Conforme se pode ver na figura seguinte, o aluno valorizou a experiência.



Figura 4 - Blogue da turma W

Na turma Y houve comportamentos diferentes. Dos livros requisitados na biblioteca, uma aluna leu o seu livro no espaço de duas aulas e o registo que fez está bastante acima do que ela é capaz de escrever em inglês (anexo 12). Explicou que tinha sido auxiliada por um familiar pois “pensava que tinha de fazer um resumo”. Embora já lhe tivesse explicado que esse não era o objetivo, voltei a fazê-lo e a situação não se repetiu. Não valorizei muito a situação pois o verdadeiro objetivo era que os alunos lessem por prazer, sem medo. Esta aluna, com uma paralisia cerebral ligeira, tem uns encarregados de educação muito presentes e exigentes, pelo que é muito estimulada, esforça-se por obter boas notas e é muito perfeccionista. A outra aluna, também num curto espaço de tempo, entregou o seu *book report*, indicando não ter lido o livro até ao fim por não gostar dele (anexo 13). A sua posição foi respeitada e até um pouco esperada pois tinha selecionado um livro muito infantil. Quando fez a sua escolha,

procurei orientá-la mas insistiu naquele livro e, considerando a sua meninice, acedi. O terceiro aluno demorou bastante mais a ler, quando comparado com as suas colegas. O tempo de que ele precisou para ler é compreensível pois, além de ser preguiçoso, é muito lento a realizar qualquer atividade e exercício, opinião partilhada pelo Conselho de Turma.

Embora não estivesse planeado inicialmente, enquanto o último aluno não entregou o seu *book report*, as duas alunas foram questionadas sobre o seu interesse em selecionar um novo livro na biblioteca. A sugestão foi muito bem aceite e cada uma delas leu mais um livro. As duas leram os livros até ao fim (anexos 14 e 15), conscientes de que se não gostassem poderiam parar a leitura. Nos seus comentários referiram que a história foi interessante e elogiaram as imagens. Poderiam ter lido outro livro mas explicaram que tinham trabalhos de outras disciplinas para fazer.

Finalmente o *book report* foi entregue e deu-se início às atividades com o livro em comum. Foi utilizado o mesmo livro da turma W, *A Morning Mystery*. Para tal, foi necessário recorrer a todos os exemplares existentes na biblioteca, bem como a um pertencente a uma colega docente. Este grupo de alunos fez, também, a descrição da capa e expôs as suas previsões no blogue. Nesta turma, o registo foi feito por mim pois o computador da sala de aula deste alunos era bastante antigo com características que dificultam a sua utilização, nomeadamente o rato de meio centímetro de diâmetro incorporado no teclado. Foi então necessário recorrer à projeção. Comparativamente com o aluno da outra turma, que é repetente e tem algum contacto com o inglês devido aos inúmeros jogos a que se dedica, esta turma mostrou mais dificuldades em exprimir o que desejava. Embora conseguissem construir algumas frases, tendiam para o fazer sempre em português. Assim, após a sua opinião, expressa numa mistura de inglês e português, foi-lhes dado o início da mesma em inglês para que a completassem e terminassem. Este grupo demorou um pouco mais para iniciar a leitura do livro, o que poderá ser justificado com o elevado número de testes que tiveram no final do 3º período, aliado ao facto de saberem que a leitura deveria ser feita por prazer e não contaria para avaliação, como tal, sentiram-se à vontade para a iniciar no momento que consideraram mais oportuno. Existe uma ideia entre os alunos, de que tudo que não é para avaliação, não é para ser cumprido de forma rigorosa.

Antes de entregarem o seu *book report* deu-se início às ficha de trabalho sobre o livro. Tal como na outra turma, não revelaram dificuldade na realização da ficha 1 (anexo 10). O mesmo não aconteceu na realização da ficha 2 (anexo 11), onde

mostraram alguma dificuldade na compreensão das frases. Contudo, após fazerem corresponder a frase à imagem, mostraram-se mais à vontade, revelando conhecimento de algum vocabulário mas não tanto como o aluno da outra turma. Um aspeto surpreendente foi o aluno que mais dificuldades tem nesta turma, ter tido uma participação muito ativa. Este aspeto não passou despercebido às suas colegas que chegaram a afirmar “ó pá tu não te calas, deves ter a mania que agora sabes tudo.”

Também a este grupo foi solicitado que fizesse uma avaliação da atividade. A opinião de cada aluno foi postada no blogue e constituiu o seu fim. Apresenta-se de seguida a sua avaliação:



Figura 5 - Blogue da turma Y

No decorrer das aulas que compreenderam a atividade de leitura, os alunos realizaram uma ficha de avaliação sobre dois tempos verbais: o *Present Simple* e o *Present Continuous*. Os resultados iniciais foram bastante fracos, conforme se verifica na tabela seguinte.

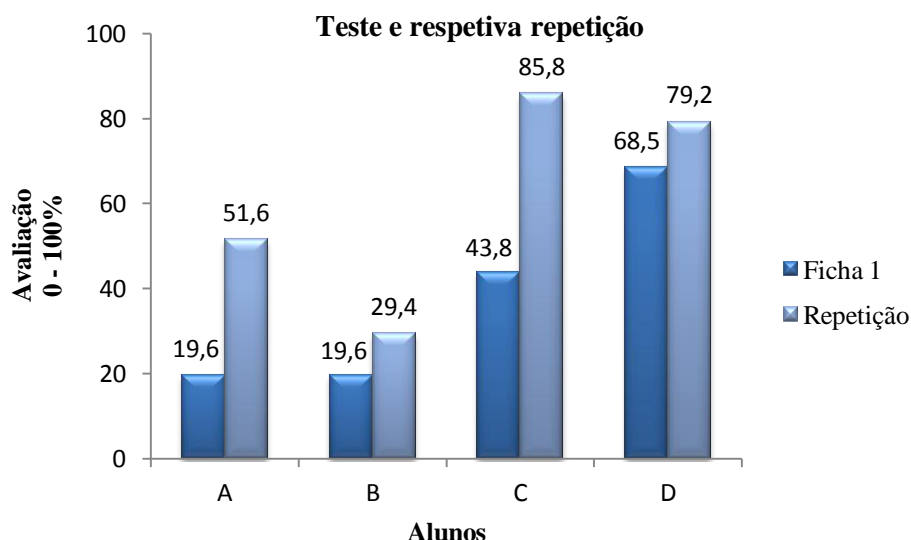


Gráfico 1 - Resultados do teste e sua repetição

Contudo, toda a atividade de leitura foi planeada e executada tendo em consideração estes itens gramaticais, sem nunca se chamar a atenção para os mesmos. Assim, os exercícios realizados implicaram a sua utilização, contudo de forma inconsciente. As duas turmas sabiam que haveriam de repetir o teste mas não sabiam a data concreta. Após o fim da leitura, repetiram a ficha de avaliação e verificou-se uma melhoria nos resultados, embora um aluno não tenha alcançado a nota positiva.

Poder-se-á dizer que a leitura das obras motivou os alunos e permitiu aprendizagem o que se repercutiu nos resultados obtidos e avaliação.

5.1 Resultados e interpretação do questionário

Da aplicação do questionário às duas turmas, pude tirar algumas conclusões iniciais que serviram de orientação para a investigação. Apresenta-se de seguida os resultados decorrentes da aplicação do questionário, pelo menos, no que diz respeito às questões de maior relevância.



Gráfico 2 – Resposta à pergunta *Gostas de ler?*

Mesmo tratando-se de um universo pequeno, não se verifica uniformidade no gosto pela leitura. O grupo mostrou-se dividido: metade respondeu que gosta de ler, a outra metade respondeu *não muito*. No que diz respeito ao que costumam ler, os alunos tinham cinco hipóteses de resposta, e todas foram selecionadas, embora em ordem diferente. Assim, globalmente o que mais costumam ler são *livros*, *revistas* e *páginas de Internet*, seguido de *jornais* e *banda desenhada* (gráfico 3).

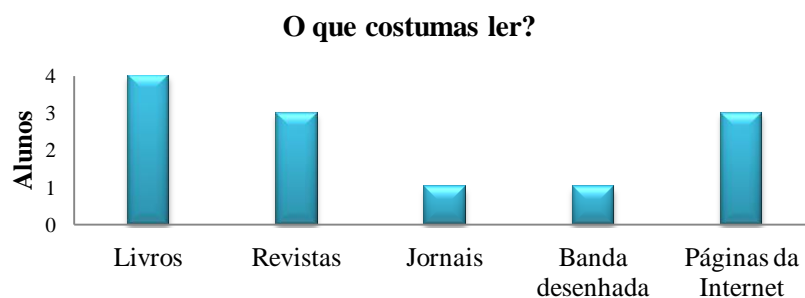


Gráfico 3 - Resposta à pergunta *O que costumam ler?*

Embora todos os alunos tenham referido que leem *livros*, estes não constituíram a primeira opção de nenhum deles. Como primeira opção selecionaram as *páginas de Internet*, *banda desenhada* e *jornais*. Nos dois alunos que indicaram gostar de ler, também não se verificou opinião semelhante nas respostas. Apresenta-se de seguida um quadro com as respostas dos dois, onde se pode verificar que a única resposta comum são os *livros*:

Aluno 1	Aluno 2
1. <i>Banda desenhada</i>	1. <i>Revistas</i>
2. <i>Livros</i>	2. <i>Livros</i>
3. <i>Jornais</i>	3. <i>Páginas da Internet</i>

Figura 6 - Seleção dos alunos que gostam de ler

Para três dos alunos, ler é *um passatempo*, apenas um aluno disse que é *muito importante*, o que se confirma pela sua resposta anterior onde indicou gostar de ler. No que diz respeito ao sentimento quando leem houve duas respostas: um aluno disse sentir *dificuldade*, os outros disseram sentir *curiosidade*.

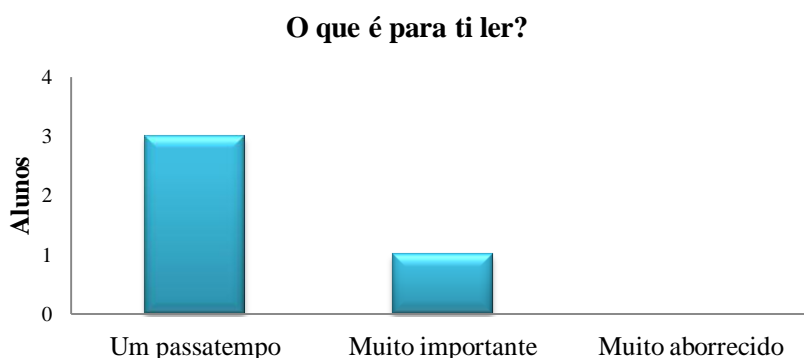


Gráfico 4 - Resposta à pergunta *O que é para ti ler?*

Não deixa de ser importante o facto de o aluno que diz sentir *dificuldade*, ter indicado anteriormente que não gosta muito de ler. Poder-se-á considerar que o seu pouco gosto pela leitura está ligado à dificuldade sentida. A *curiosidade* que os outros três alunos disseram sentir, poderá contrariar um pouco uma das obras seleccionadas na Feira do Livro Inglês (*Alice's Adventures in Wonderland*), que os alunos já conheciam. Tratando-se de uma obra já conhecida, eventualmente, a *curiosidade* a que se referem estará no desafio de ler em inglês.

Na percepção de muitos professores, os alunos não dedicam muito tempo à leitura, o que pode ser confirmado pelas respostas representadas nos gráficos seguintes, em que todos os alunos revelaram dedicar *pouco* tempo à leitura de livros para a escola

e, no que diz respeito à leitura pessoal, dois alunos responderam dedicar *algum* tempo e dois responderam dedicar *pouco*, o que é revelador dos seus fracos hábitos de leitura.

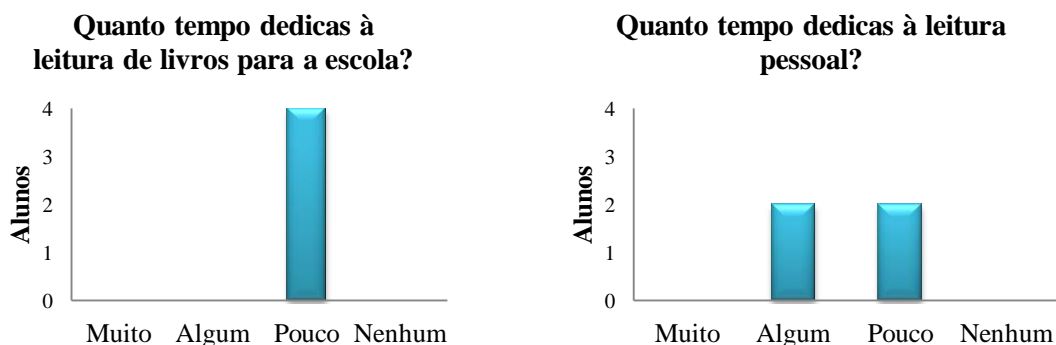


Gráfico 5 - Resposta à pergunta *Quanto tempo dedicas à leitura de livros para a escola?*

Gráfico 6 - Resposta à pergunta *Quanto tempo dedicas à leitura pessoal?*

Sobre o material de leitura de que mais dispõem em casa, as seis hipóteses apresentadas foram assinaladas mas apenas os *livros* foram assinalados pelos quatro alunos, seguido pelas *revistas*, assinalada por três alunos.



Gráfico 7 - Resposta à alínea *Em casa tens...*

A primeira resposta dada pelos alunos incluiu *computador com acesso à Internet*, por dois alunos, *banda desenhada* e *livros*.

Embora, como referido, não dediquem muito tempo à leitura, o local onde mais alunos leem, é o *quarto*⁵⁸, seguido da *biblioteca*. Curiosamente os locais assinalados como os seus favoritos foram o *quarto* e a *sala de aula*. A *biblioteca* foi assinalada por três alunos na terceira opção.

⁵⁸ O estudo *Leitura em Portugal* permitiu concluir que a maior parte dos inquiridos lê em casa.

A forma como os alunos selecionam os seus livros levou a respostas muito diferentes: os quatro referiram ser influenciados pela *publicidade*, três disseram ser influenciados pelo *conselho de amigos*, pela *capa e imagens* e dois pela *sugestão de professores*.

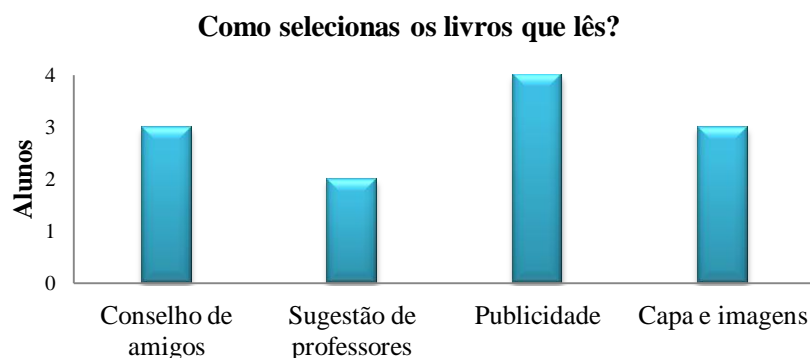


Gráfico 8 - Resposta à pergunta *Como selecionas os livros que lêes?*

Embora tivessem quatro opções de resposta, a primeira resposta selecionada incluiu apenas as opções *publicidade* e *capa e imagem*.

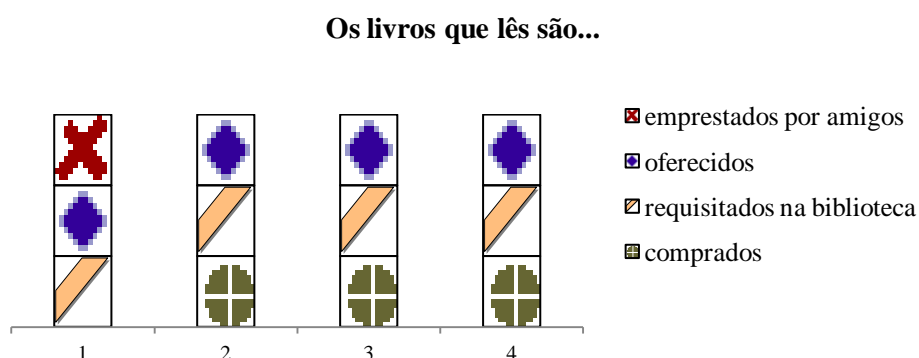


Gráfico 9 - Resposta à alínea *Os livros que lêes são...*

Sobre a forma como adquirem os livros verificou-se alguma uniformidade, dado que três alunos responderam de forma igual, indicando *comprados*, *requisitados na biblioteca* e *oferecidos*; apenas um aluno deu uma resposta diferente: *emprestados por amigos*. Como primeira opção selecionaram *oferecidos*, *comprados* e *requisitados na biblioteca*, contudo nenhum destes quatro alunos comprou livros na Feira do Livro Inglês.

Durante a leitura, quando confrontados com uma palavra que não entendem, três alunos afirmaram perguntar o significado a alguém e um disse procurar no dicionário, o

que revela que sentem necessidade de entender as palavras todas, caso contrário teriam assinalado a opção *continuo a ler*. Durante a atividade, em sala de aula, as palavras não foram traduzidas, nem mesmo o título, e os alunos foram alertados para o facto de não terem de saber o significado de todas as palavras para conseguirem entender o texto.

Os assuntos sobre os quais gostam de ler são variados. Os quatro alunos indicaram livros de *aventura*, embora em posições diferentes. A primeira seleção foi constituída por livros de *ficção*, *aventura* e *romance*. Tendo este aspeto em consideração foi selecionado o livro *A Morning Mystery* que alia a ação com um pouco de ficção.

Este pequeno grupo de alunos é representativo das experiências com leitura extensiva, dado que num grupo tão pequeno e todos oriundos da mesma escola, dois já tinham lido obras de leitura extensiva e dois não.

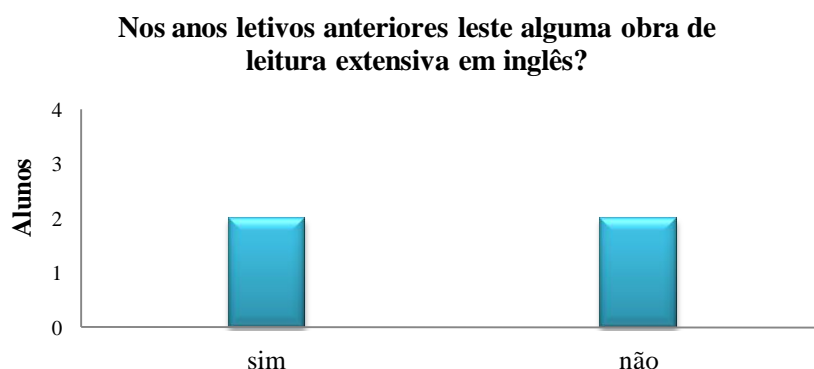


Gráfico 10 – Resposta à pergunta *Nos anos letivos anteriores leste alguma obra de leitura extensiva em inglês?*

Dos dois alunos que leram só um referiu o que mais gostou na obra lida: a história e a maneira como a professora leu, tratou-se, aparentemente, de uma leitura pouco autónoma. Nenhum dos dois disse do que gostou menos.

No que diz respeito à leitura em inglês as seis situações apresentadas foram assinaladas de forma muito equilibrada.

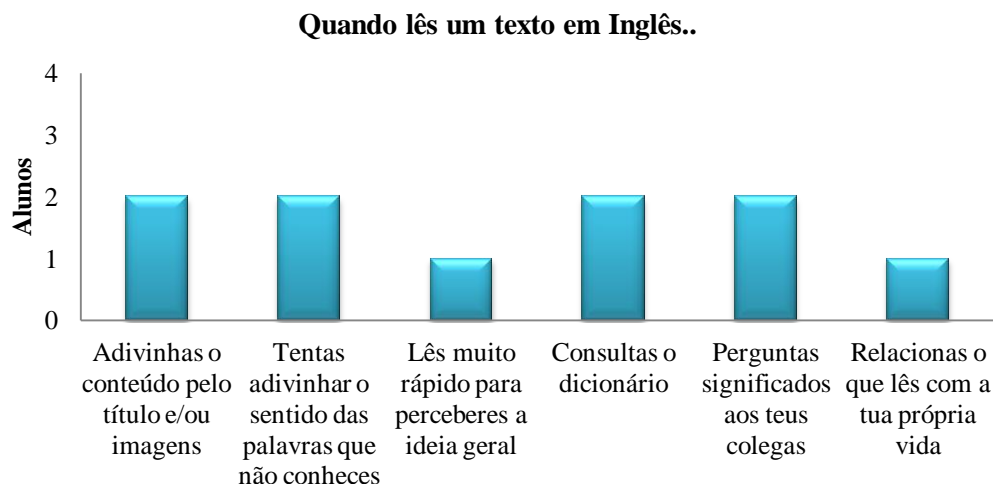


Gráfico 11 - Resposta à alínea *Quando lês um texto em inglês...*

Contudo, a primeira situação que os alunos assinalaram apresenta diferenças: um aluno disse que adivinhava o conteúdo pelo título e/ou imagens, outro disse consultar o dicionário e dois disseram tentar adivinhar o sentido das palavras que não conhecem, tal como tinham já referido quando confrontados com palavras que não entendem.

No que diz respeito às dificuldades sentidas na leitura em inglês nenhuma opção de resposta se destacou.

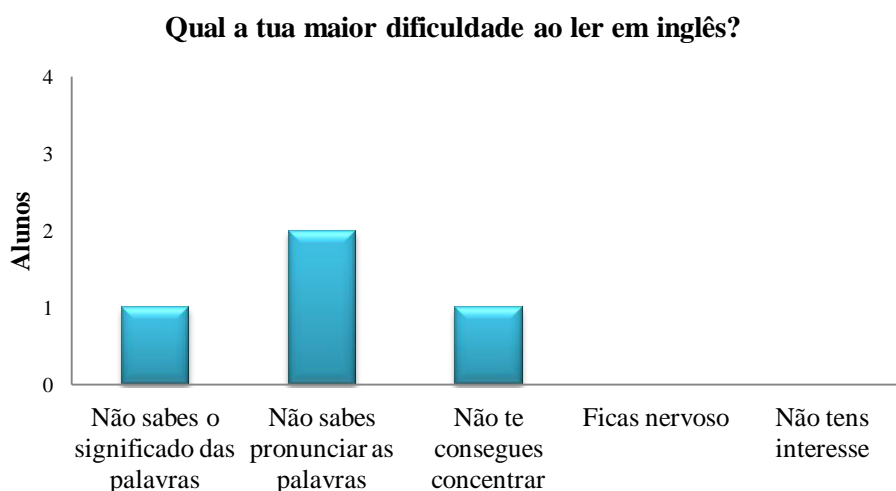


Gráfico 12 - Resposta à questão *Qual a tua maior dificuldade ao ler em inglês?*

A dificuldade prende-se, de acordo com este grupo com o facto de não saberem pronunciar as palavras, não saberem o significado das palavras, assim como não se conseguirem concentrar. Mais uma vez se verifica a importância que dão à necessidade de entenderem o significado de todas as palavras.

Sobre a Feira do Livro Inglês, as respostas dos alunos corroboraram a ideia que deixaram transparecer durante a visita e que pude observar, ou seja, todos a consideraram interessante mas não compraram nenhum livro.

Capítulo VI – Conclusões

A experiência positiva vivida, graças à leitura extensiva, no ano letivo 2010/2011, repetiu-se com esta investigação. Foi notória a motivação dos alunos durante as aulas envolvidas na atividade. Estabelecendo uma comparação entre o período pré-leitura e durante-leitura, verifiquei uma diferença de atitude dos alunos para com a língua estrangeira essencialmente através do seu comportamento. Durante este período a primeira coisa a dizer no início da aula dizia respeito ao livro que liam; tal nunca aconteceu com o manual. Nenhum aluno alguma vez me disse apreciar muito o texto de determinada página do manual, contudo, os comentários sobre os livros surgiram naturalmente ou porque estavam a gostar, ou porque as personagens apresentavam características estranhas, ou até porque o livro não despertava interesse.

Foi visível que a leitura não faz parte dos hábitos destes alunos, com exceção de uma aluna, muito estimulada pelos seus encarregados de educação, a quem já me referi. Esta situação poderá ser, em parte, condicionada pela situação económica dos encarregados de educação, bem como a ideia instalada de que ler é “uma seca”. Com esta atividade de leitura extensiva, que permitiu aos alunos a leitura de várias obras e postagem da sua opinião sobre as mesmas, essa ideia foi contrariada, dado que os alunos não se limitaram a ler o livro proposto, eles selecionaram livros da biblioteca e foram suficientemente responsáveis e autónomos para, a determinada altura, dizer que naquele momento a leitura não era oportuna, mas não deixaram de a fazer mais tarde. Na verdade, em conversa informal com a professora bibliotecária tive conhecimento de que estes alunos, por vezes, iam durante os intervalos “mexer na estante dos livros em língua estrangeira”.

Esta experiência constituiu o segundo ano letivo durante o qual dedico algumas aulas à promoção da leitura extensiva bem como ao desenvolvimento de atividades relacionadas com a mesma. Atendendo à diferença no número de alunos bem como às suas próprias características e às do meu posto de trabalho, o modo como atuei diferiu do ano anterior. No ano letivo 2010/2011, os alunos leram apenas uma obra, embora, quando a terminaram, tenham mostrado interesse em continuar a leitura. Sobre o livro escolhido foram feitas algumas fichas de trabalho bem como uma peça de teatro, apresentada, depois, à comunidade educativa no *British Day*⁵⁹. Desta forma, no dia da apresentação, os alunos, não só apresentaram o seu trabalho como ainda tiveram a oportunidade de, juntamente com os seus encarregados de educação, que acederam em

⁵⁹ Dia dedicado à cultura Britânica, inserido na Semana das Línguas e durante a qual os alunos são sensibilizados para as várias línguas estrangeiras disponíveis para aprendizagem na Escola.

massa⁶⁰, e outros membros da comunidade, participar num lanche composto por *scones* e chá. A avaliação feita pelos alunos bem como pelos convidados que assistiram foi positiva, à exceção de um aspeto: a duração (anexo 1). Grande parte das respostas indicou que a apresentação deveria ter sido mais longa. Na verdade, tanto eu como a professora titular da turma tivemos receio que os alunos não conseguissem alcançar o objetivo a que se tinham proposto, devido à sua instabilidade comportamental e emocional. É facto que todos se saíram bem, pelo que não se sabe como teria sido, caso a peça de teatro fosse mais extensa. O gosto que a turma tinha pela leitura não se ficou pela sala de aula e pela turma, dado que eles comunicaram a outras turmas o que estavam a fazer e contavam-no como se estivessem a fazer algo de diferente. Poder-se-á concluir que a leitura extensiva não fazia parte das atividades a que estavam habituados na aula de língua estrangeira, e, o facto de ser novidade, poderá também ter contribuído para o sucesso da atividade.

No ano letivo 2011/2012 a situação profissional não permitiu que lecionasse em turmas comuns, de vinte e cinco a trinta alunos. Na verdade, implicou trabalho com vários alunos acompanhados pela Equipa de Educação Especial. Para o trabalho que desenvolvi com o pequeno grupo foram importantes os conhecimentos adquiridos na Pós-graduação em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, terminada em julho de 2011. Apesar das limitações, que abordarei de seguida, foi possível realizar uma atividade de leitura extensiva, a meu ver, mais vantajosa para os alunos, do que a experiência do ano letivo anterior.

Os alunos puderam ler vários livros que selecionaram e apenas um foi comum a todos. Foi-lhes dada maior liberdade no tempo, espaço e tema de leitura, o que me parece positivo e responsabilizador para os alunos. Eles leram ao seu ritmo o número de livros que lhes pareceu oportuno; leram nos locais que consideraram adequados e não incluiu a sala de aula e leram os livros que selecionaram. Sendo assim, embora eu tenha monitorizado toda a atividade, puderam sentir que a atividade dependia deles o que não só os responsabiliza como também promove a sua autonomia. Para além do maior número de livros lidos, comparativamente à primeira experiência de leitura extensiva, também as atividades desenvolvidas foram diferentes.

O grupo de alunos era pequeno para uma dramatização e além disso privilegiou-se a leitura por si só e não o que se poderia fazer com o livro lido. A ênfase dado à

⁶⁰ O estudo *Leitura em Portugal* revela que os encarregados de educação apoiam muito as atividades de leitura promovidas pela escola.

leitura foi enriquecido com a criação do blogue onde os alunos postaram as suas opiniões sobre os livros, o que aproximou o trabalho de sala de aula à sua vida diária fora da escola e à família.

Pelo exposto, poder-se-á concluir que a leitura extensiva, contribui para a motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Constitui um momento de contacto com a língua estrangeira, fora da sala de aula, muitas vezes em ambiente íntimo e familiar do aluno. Sentindo-se motivados para a aprendizagem de uma língua estrangeira, naturalmente se verificam consequências positivas a nível dos resultados, como aconteceu com este pequeno grupo.

Tendo em consideração a experiência positiva, considero que nos próximos anos implementarei novas atividades de leitura, contudo, com algumas adaptações, sempre tendo em mente os conselhos de Day e Bamford (1998) que indicam que esta é uma atividade que se vai melhorando e crescendo cada vez que é utilizada. Da primeira experiência para a segunda verificou-se que houve um alargamento do espaço e liberdade dado aos alunos; eles puderam ler por prazer, enquanto na primeira atividade houve um controlo maior. Assim, a implementar novamente uma atividade, julgo que seria mais profícuo iniciá-la logo no início do ano letivo para que possam ter a oportunidade de criar efetivamente um hábito de leitura.

Poderei considerar a hipótese de uma biblioteca de turma, contudo julgo que a requisição de livros na biblioteca torna os alunos mais autónomos e responsabiliza-os pela sua leitura, dado que não há uma aula estabelecida para troca de livros. Julgo também que a criação do blogue é positiva e, se feita no início do ano letivo, pode levar a que sejam os próprios alunos a postar as suas opiniões, para tal será útil a criação de um formulário *on-line*, onde possam registar as suas opiniões. Claro que, qualquer atividade a implementar, será influenciada pelas condições disponíveis da escola, contudo, julgo que não deixarei de recorrer à leitura extensiva.

6.1 Limitações da investigação

Embora as conclusões obtidas confirmem a experiência positiva do ano letivo passado, a amostra desta investigação foi, portanto, bastante pequena, contudo, não deixou de permitir concluir que a leitura foi facilitadora da motivação dos alunos.

Uma das limitações desta investigação foi o reduzido número de alunos. Como referido anteriormente, a amostra foi constituída por quatro alunos de 7º ano, pois foram as turmas que me foram atribuídas no ano letivo 2011/2012. O facto de serem alunos abrangidos pelo Decreto-lei n.º 3/2008 permite que tenham um apoio individualizado pelo que, em determinadas disciplinas, têm aulas separados do resto da turma. Efetivamente o grupo era pequeno, mas os resultados sobre a sua motivação e interesse podem ser reforçados pela experiência do ano anterior, durante a qual, com uma turma comum, se verificou a mesma reação por parte dos alunos.

Poder-se-á dizer que o facto de os alunos estarem abrangidos pelo Decreto-Lei referido anteriormente constitui uma limitação. Contudo, julgo que será injusto pois trata-se de jovens com dificuldades de aprendizagem, algumas mais graves do que outras, mas que, na maior parte das disciplinas estão integrados na turma, tendo direito a adequações dos testes e de avaliação. Numa altura em que se preconiza a escola inclusiva, coloco algumas reticências no que diz respeito ao facto de as características dos alunos constituírem uma limitação. Se por um lado, se pretende a inclusão, por outro lado talvez não se compreenda por que motivo não estão juntos com a turma. Contudo, este aspeto pode ser justificado, pois é o facto de eles estarem sozinhos que lhes permite ter uma maior atenção dos professores e ter mais tempo para assimilar os conteúdos, para assim poderem ficar em pé de igualdade com os seus colegas. Caso se mantivessem na sala de aula em conjunto, provavelmente, haveria mais rapidamente exclusão, do que inclusão, dado não terem capacidades cognitivas para acompanhar um ritmo de aula dito ‘normal’, nem um professor, com turmas de quase trinta alunos consegue dar resposta a estes jovens.

Embora a biblioteca da escola disponha de um número considerável de livros em inglês, cuja existência os alunos desconheciam, na sua maior parte já têm alguns anos e a sua quantidade não está equitativamente dividida pelos vários níveis, o que, pode ter limitado um pouco a escolha dos alunos. Embora os livros adquiridos devido à participação da escola num projeto, tenham enriquecido a biblioteca, os livros para *beginners* não são em grandes quantidades. Como a investigação implicou a participação de poucos alunos, este aspeto acabou por não ser tão relevante, mas, se fosse uma turma comum, teria sido bastante complicado encontrar livros adequados para todos os alunos.

Por último, considero que a atividade, se implementada mais cedo, teria permitido a leitura de um maior número de livros e, eventualmente, responsabilizar os alunos pela atualização do blogue de leitura.

Referências bibliográficas



Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Agrupamento de Escolas de Matosinhos. (s.d.). Convergências. Projeto Educativo TEIP 2011/2012. Retirado em 10/04/2012, na World Wide Web (http://aematosinhos.ccems.pt/file.php/1/Documentos_orientadores_do_Agrupamento/Projeto_Educativo_Agrupamento11_12.pdf)

Aguilar, L. (s.d.). O Método Sugestopédico: a maior revolução que alguma vez se produziu no domínio do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Retirado em 29/02/2012, na World Wide Web (<http://www.teiaportuguesa.com/metodosugestopedico.htm>).

Alyousef, H. (2005). Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL Learners. *The Reading Matrix*, 5, 2. Retirado em 11/02/2012, na World Wide Web (<http://www.readingmatrix.com/articles/alyousef/article.pdf>).

Babo, M. (2004), Que farei com este texto? A leitura na aula de Língua Estrangeira: percursos iniciais. Em John Greenfield (Org.), *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas* (pp. 83-92). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retirado em 30/01/2011 na World Wide Web (<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7022/3/obraCompleta000060958.pdf>)

Bell, T. (1998). Extensive Reading: Why? and How?. *The Internet TESL Journal*, IV, 12. Retirado a 30/01/2012, na World Wide Web (<http://iteslj.org/Articles/Bell-Reading.html>).

Britannica Online Encyclopedia. Acedida a 16/02/2012 na World Wide Web (<http://www.britannica.com>).

Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. NY: Longman.

- Clandfield, L. (s.d.). Critical Eye eLessons. Retirado a 27/03/2012 da World Wide Web
(<http://www.macmillanglobal.com/resources/critical-eye-elessons>)
- Clandfield, L. & Budden, J., (s.d.). Teaching materials: using readers in the EFL/ESL classroom. Retirado a 30/01/2012, na World Wide Web
(<http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-readers-in-the-efl/esl-classroom-1/146513.article>).
- CUP (1999) Teacher's Guide. Cambridge English Readers. Retirado em 29/04/2012, na World Wide Web
(http://www.cambridge.org/servlet/file/store7/item620599/version1/CER_LALL_TT_TeachersGuide.pdf).
- Day, R. (s. d.) The Benefits of Extensive Reading. Retirado a 30/01/2012, na World Wide Web
(http://www.oup-bookworms.com/downloads/pdf/successful_reading/er_article.pdf).
- Day, R. & Bamford, J. (1997). Extensive Reading: What is it? Why Bother? . Retirado a 30/01/2012, na World Wide Web
(http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html).
- Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. & Bamford, J. (2000). Reaching reluctant readers. *Revista English Teaching Forum*, 38, 3. Retirado a 30/01/2012, na World Wide Web
(<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/00-38-3-c.pdf>)

- Day, R. & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 2. Retirado a 30/01/2012, na World Wide Web (<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/october2002/day/day.html>).
- Decreto-Lei nº 3/2008. Diário da República, I Série, nº 4 de 7-01-2008.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedida em 14/02/2012 na World Wide Web (www.dgidec.min-edu.pt)
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duarte, A. (2012). Reading Challenge in L2 – Part 1. For More Reading in Our Schools. *The APPI Journal*, year 12, No 1. , 17-22
- Gomes, A. (2007) Leitura, literatura e leitura da literatura na escola. *Marginahlia* 24-34. Retirado a 30/01/2012, na World Wide Web (http://www.fajesu.edu.br/pdf/marginahlia/MARGINAHLIA_N_01.pdf).
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Hedgcock, J. & Ferris, D. (2009). *Teching Readers of English: Sudents, Texts and Contexts*. New York: Routledge.
- Howatt, A. (1991). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hill, D. (1997). Graded (Basal) Readers - Choosing The Best. *The language teacher online*. Retirado a 30/01/2012, na World Wide Web (http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/choosing.html)

- Hill, D. (2000). Grammar – a textual approach. English Teaching Professional, 17 Oct, 5-9. Retirado a 30/01/2012 na World Wide Web
(http://www.bettercaring.com/uploadedFiles/Redbox/Pavilion_Content/Our_Content/elt/ETP/ETP2000s/2000/17/etp17p5.pdf)
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, vol. 73, No 4, 440-464. Retirado em 02/05/2012, na World Wide Web
(<http://www.jstor.org/discover/10.2307/326879?uid=3738880&uid=323340613&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=3&uid=60&sid=47699055785397>)
- Krashen, S. (2002). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Internet Edition. Retirado a 30/01/2012, na World Wide Web
(http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf)
- Krashen, S. (2009). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Internet edition. Retirado a 30/01/2012, na World Wide Web
(http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/164.html)
- Leffa, J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. Retirado em 10/02/2012, na World Wide Web
(http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf).
- Machado, J. (1994). A motivação para a leitura. Retirado em 30/04/2012, na World Wide Web
(<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>).
- Menezes, V. (2008), Modelo Monitor, Hipótese do Input da Compreensão. Retirado em 10/02/2012, na World Wide Web
(<http://www.veramenezes.com/monitor.pdf> l).

- Michelon, D. (s.d.). A motivação na aprendizagem da língua inglesa . *Revista Língua e Literatura, Ano IV e V*, 8 e 9. Retirado em 11/02/2012, na World Wide Web
(http://www.fw.uri.br/publicacoes/linguaeliteratura/artigos/n8_6.pdf).
- Mikulecky, B. & Jeffries, L. (2007). *Advanced Reading Power. Extensive Reading, Vocabulary Building, Comprehension Skills, Reading Faster*. NY: Pearson Longman
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. (1997). *Programa e Organização Curricular de Inglês –Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, E.P.
- Moreira, A., Moreira, G., Roberto, M., Howcroft, S., Almeida, T. (2001). Programa de Inglês – 10º, 11º e 12º anos (Nível de Continuação). Formação Geral dos Cursos Gerais e Cursos tecnológicos, Formação Específica dos Cursos Científico Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário
- Moura, V. (2007). Motivar para Aprender – Eis a Questão. Uma Experiência Pedagógica na Formação de Professores em Língua Estrangeira . Em Abrahão, Maria; Gil, Gloria; Rauber, Andreia (Orgs.), *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas* (pp 754 – 761). Florianópolis: UFSC. Retirado em 11/02/2012, na World Wide Web
(http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/67_Vera_Lucia_Moura.pdf).
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational Books.
- Paran, A. & Walls, E. (2003). *Storytelling in ELT*. Kent: IATEFL.
- Plano Nacional de Leitura. Acedido a 03/05/2012 na World Wide Web
(<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=5>)

- Richards, J. & Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J. & Rodgers, T. (2005). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, M. (coord.), Neves, J., Lima, M. & Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Retirado em 19/01/2012 na World Wide Web (http://www.oac.pt/pdfs/OAC_A%20Leitura%20em%20Portugal.pdf)
- Schütz, R. (2003), Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas. Retirado em 11/02/2012, na World Wide Web (<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>).
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching – A Guide for English Language Teachers*. Oxford: Heinemann.
- Shang, H., Briody, P. & Lin, C., (s.d.) The Effect of Extensive Reading Strategies on EFL Students. Retirado em 02/05/2012, na World Wide Web (<http://spaces.isu.edu.tw/upload/18518/9602/RESEACHPAPER/qualitativepaper4.pdf>).
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, M. (2010). O que são Agrupamentos TEIP?. *Ozarfaxinars*, 22. Retirado em 10/04/2012, na World Wide Web (http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_MAR.pdf).

Sweeney, S. (s.d.). The importance of reading in foreifn language teaching. Retirado em 09/01/2012 na World Wide Web

(<http://www.schoolnetlinks.com/simonsweeney/myfiles/articles/The%20importance%20of%20reading%20in%20foreign%20language%20teaching.pdf>).

Tennant, A. (s. d.) Reading Matters: What Is Reading?. Retirado em 11/02/2012, na World Wide Web

(<http://www.onestopenglish.com/skills/reading/reading-matters/reading-matters-what-is-reading/154842.article>).

Thornbury, S. An A-Z of ELT. Retirado em 01/05/2012, na World Wide Web

(<http://scottthornbury.wordpress.com/index/>)

Toste, V. (1997). *Extensive Reading - 2º e 3º Ciclo*. Porto: Porto Editora.

Ur, P. (2005). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vaezi, S. (2006) Theories of Reading. Retirado em 11/02/2012, na World Wide Web

(<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/theories-reading>).

West, M. (1937). The “Reading Approach” and “The New Method System”. *The Modern Language Journal*, vol. 22, No 3, 220-222. Retirado em 02/05/2012, na World Wide Web

(<http://www.jstor.org>).

Anexos

--

Anexo 1 – Avaliação da dramatização do livro *The Speckled Band*, ano letivo 2010/2011

Eu gostava que a actividade tivesse tido mais tempo de duração.

Achei muito interessante; acima de tudo porque nos motivou mais para a leitura.



Agrupamento de Escolas de Matosinhos 2010/2011

Avalie esta actividade numa escala de 1 a 5 sendo que Não satisfaz 1 e Satisfaz plenamente 5

	(NS) 1	2	3	4	(SP) 5
Interesse da actividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Duração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contributo para a aprendizagem no âmbito da disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>



Agrupamento de Escolas de Matosinhos 2010/2011

Avalie esta actividade numa escala de 1 a 5 sendo que Não satisfaz 1 e Satisfaz plenamente 5

	(NS) 1	2	3	4	(SP) 5
Interesse da actividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Duração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contributo para a aprendizagem no âmbito da disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

mais tempo



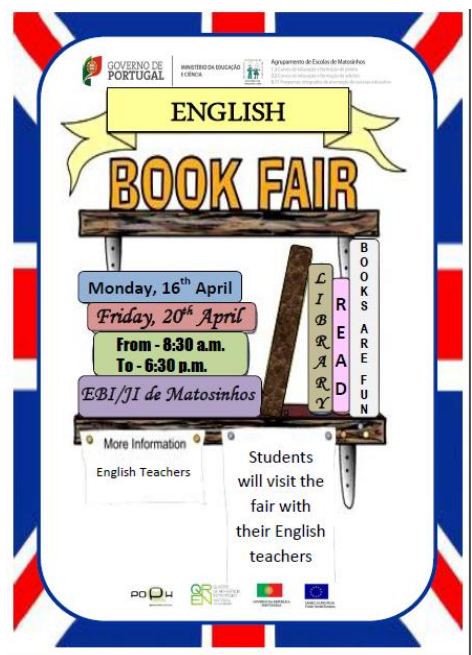
Agrupamento de Escolas de Matosinhos 2010/2011

Avalie esta actividade numa escala de 1 a 5 sendo que Não satisfaz 1 e Satisfaz plenamente 5

	(NS) 1	2	3	4	(SP) 5
Interesse da actividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Duração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contributo para a aprendizagem no âmbito da disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Muito tempo

Anexo 2 – Ficha para preenchimento durante a visita à Feira do Livro Inglês



Indica, pelo menos, três livros que te tenham despertado interesse e vontade de ler. Justifica a tua escolha.

1. _____

porque _____

2. _____

porque _____

3. _____

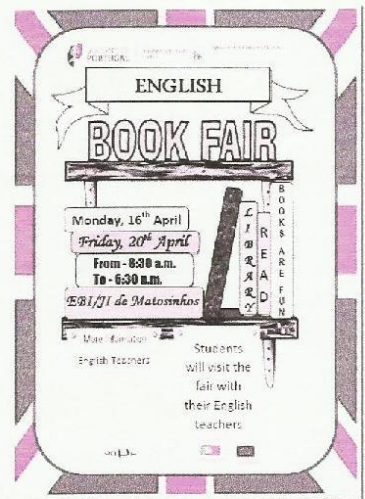
porque _____

Vais comprar algum livro? Sim _____ Não _____

Qual? _____

Porquê? _____

Anexo 3 – Ficha sobre a Feira do Livro Inglês



Indica, pelo menos, três livros que te tenham despertado interesse e vontade de ler. Justifica a tua escolha.

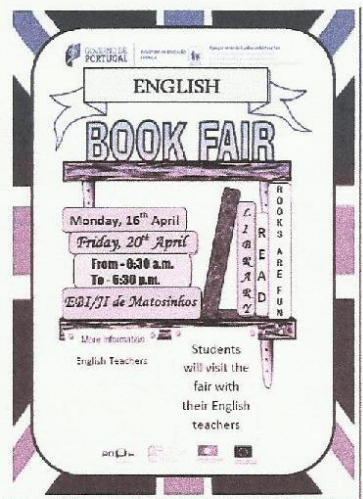
1. GARFIELD Volume sixteen
porque ~~tem~~ gosto dos filmes
2. PIRATES OF THE CARIBBEAN At World's End
porque via filme
3. JOHNNY ENGLISH
porque acho que é divertido

Vais comprar algum livro? Sim _____ Não X

Qual? _____

Porquê? não não quero

Anexo 4 – Ficha sobre a Feira do Livro Inglês



Indica, pelo menos, três livros que te tenham despertado interesse e vontade de ler. Justifica a tua escolha.

1. Garefil D Gato
porque é interessante e dele sou muito fã
2. Ariel and the Prince
porque a história é muito divertida e eu estou apaixonada
3. Alice's Adventures in Wonderland
porque ela tem muitas aventuras

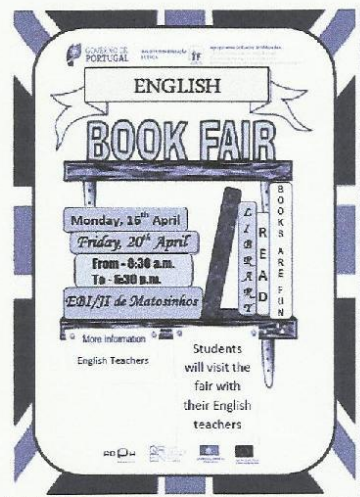
Vais comprar algum livro? Sim x Não

Qual? Ariel and the Prince

Porquê? porque vou ser parecido



Anexo 5 – Ficha sobre a Feira do Livro Inglês



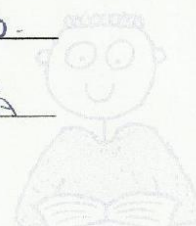
Indica, pelo menos, três livros que te tenham despertado interesse e vontade de ler. Justifica a tua escolha.

1. Piggly Book
porque estou interessada em saber mais sobre a história.
2. Alice's Adventures in Wonderland
porque acho que vai ser uma história que me vai entreter.
3. Winnie's Midnight Dragon
porque gostei das imagens que vi quando abri o livro.

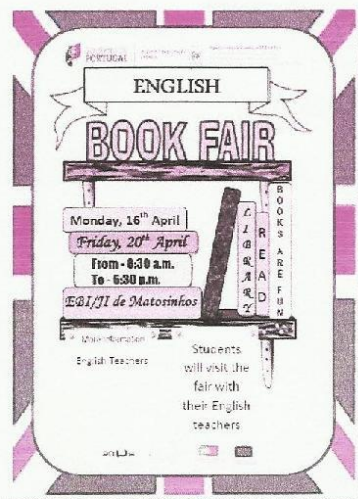
Vais comprar algum livro? Sim X Não ~~X~~

Qual? Alice's Adventures in Wonderland.

Porquê? mas primeiro tenho que perguntar à minha mãe



Anexo 6 – Ficha sobre a Feira do Livro Inglês



Indica, pelo menos, três livros que te tenham despertado interesse e vontade de ler. Justifica a tua escolha.

1. Russ in Boots
porque gosto de bonecos animados e gosto de gelados
Bolos
2. London
porque gostava de conhecer Londres
3. Piggysbook
porque acho o livro interessante.

Vais comprar algum livro? Sim X Não _____

Qual? London

Porquê? Mas primeiro tenho de falar com os meus pais

Anexo 7 – Book Report

BOOK REPORT



Title of the book: _____

Author: _____

Publisher: _____

a) I read the whole book. All of the pages!



b) I read _____ pages of the book. I didn't finish it.

How did you like the book? (Choose one)

- ☐ Great! I loved it! 😄
- ☐ Good! I liked it! 😊
- ☐ OK! I didn't mind reading it. 😐
- ☐ Boring! 😞

Write a couple of sentences about the book. (story, action, pictures, people, ..., ...)

(adapted from Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.)

Anexo 8 – Questionário



QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Lê atentamente o questionário até ao fim. De seguida, preenche-o respeitando as instruções dadas.

1. Gostas de ler?

(assinala uma resposta)

- ☐ Sim.
- ☐ Não muito.
- ☐ Nada.

2. O que costumás ler?

(Indica 3 respostas por ordem de preferência – 1 = o que mais lês)

- ☐ Livros.
- ☐ Revistas.
- ☐ Jornais.
- ☐ Banda desenhada.
- ☐ Páginas da Internet.

3. O que é para ti ler?

(assinala uma resposta)

- ☐ Um passatempo.
- ☐ Muito importante.
- ☐ Muito aborrecido.

4. O que sentes quando lês?

(assinala uma resposta)

- ☐ Prazer.
- ☐ Aborrecimento.
- ☐ Dificuldade.
- ☐ Curiosidade.

5. Quanto tempo dedicas à leitura de livros para a escola?

(assinala uma resposta)

- ☐ Muito.
- ☐ Algum.
- ☐ Pouco.
- ☐ Nenhum.

6. Quanto tempo dedicas à leitura pessoal?

(assinala uma resposta)

- ☐ Muito.
- ☐ Algum.
- ☐ Pouco.
- ☐ Nenhum.

7. Em casa tens

(Indica 3 respostas por ordem de quantidade – 1 = o que mais tens)

- ☐ Livros.
- ☐ Enciclopédias.
- ☐ Revistas.
- ☐ Jornais.
- ☐ Banda desenhada.
- ☐ Computador com acesso à Internet.

8. Onde gostas de ler?

(Indica 3 respostas por ordem de preferência – 1 = o que mais gostas)

- ☐ No quarto.
- ☐ Na sala de aula.
- ☐ Na biblioteca.
- ☐ No jardim.
- ☐ Na sala.
- ☐ Noutros locais. (Quais?) _____

9. Como seleccionas os livros que lês?

(Indica 3 respostas por ordem de influência – 1 = o que mais te influencia)

- ☐ Conselho de amigos
- ☐ Sugestão de professores.
- ☐ Publicidade.
- ☐ Capa e imagens.





10. Os livros que lês são

(Indica 3 respostas por ordem de frequência – 1 = o mais frequente)

- ☐ Comprados.
- ☐ Requisitados na biblioteca.
- ☐ Oferecidos
- ☐ Emprestados por amigos.

11. Quando lês um livro e não entendes uma palavra, o que fazes?

(assinala uma resposta)

- ☐ Continuo a ler.
- ☐ Pergunto a alguém o significado.
- ☐ Procuro no dicionário.

12. Sobre que assuntos gostas de ler?

(Indica 3 respostas por ordem de preferência – 1 = o que mais gostas)

- ☐ Ficção.
- ☐ Aventura.
- ☐ Romance.
- ☐ História.
- ☐ Poesia.
- ☐ Outros. (Quais?) _____

13. Nos anos letivos anteriores leste alguma obra de leitura extensiva em inglês?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

14. O que gostaste mais nessa obra?

15. O que gostaste menos nessa obra?

16. Quando lês um texto em inglês

(Indica 3 respostas por ordem de frequência – 1 = o mais frequente)

- ☐ Adivinhas o conteúdo pelo título e/ou imagens.
- ☐ Tentas adivinhar o sentido das palavras que não conheces.
- ☐ Lês muito rápido para perceberes a ideia geral.
- ☐ Consultas o dicionário.
- ☐ Perguntas significados aos teus colegas.
- ☐ Relacionas o que lês com a tua própria vida.

17. Qual a tua maior dificuldade ao ler em inglês?

(assinala uma resposta)

- ☐ Não sabes o significado das palavras.
- ☐ Não sabes pronunciar as palavras.
- ☐ Não te consegues concentrar.
- ☐ Ficas nervoso.
- ☐ Não tens interesse.

18. Que livro mais gostaste até hoje?

19. O que achaste da Feira do Livro Inglês da tua escola?

(assinala uma resposta)

- ☐ Muito interessante e comprei um livro.
- ☐ Muito interessante mas não comprei nada.
- ☐ Não me interessou.



Anexo 9 – Book report - Taxi Of Terror

BOOK REPORT



Title of the book: taxi of terror

Author: Phillip Burrows and Mark Foster

Publisher: Oxford University Press

a) I read the whole book. All of the pages!



b) I read _____ pages of the book. I didn't finish it.

How did you like the book? (Choose one)

☒ Great! I loved it! 😊

☐ Good! I liked it! 😊

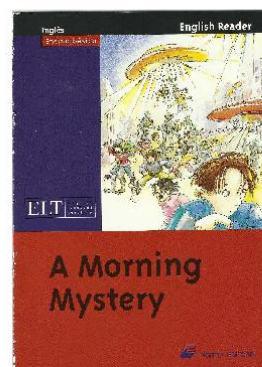
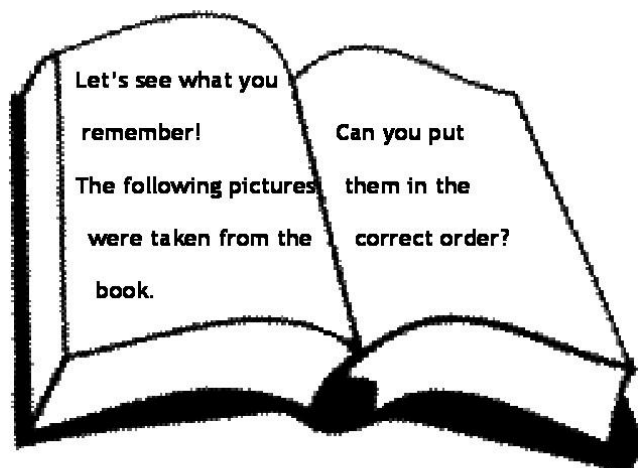
☐ OK! I didn't mind reading it. 😊

☐ Boring! 😞

Write a couple of sentences about the book. (story, action, pictures, people, ..., ...)

this book is interesting and it has got
a lot of action. this book is very
small

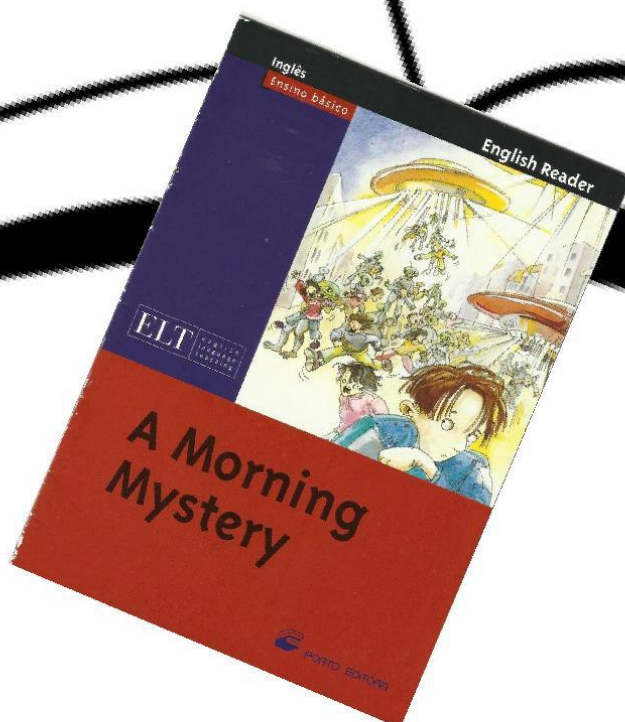
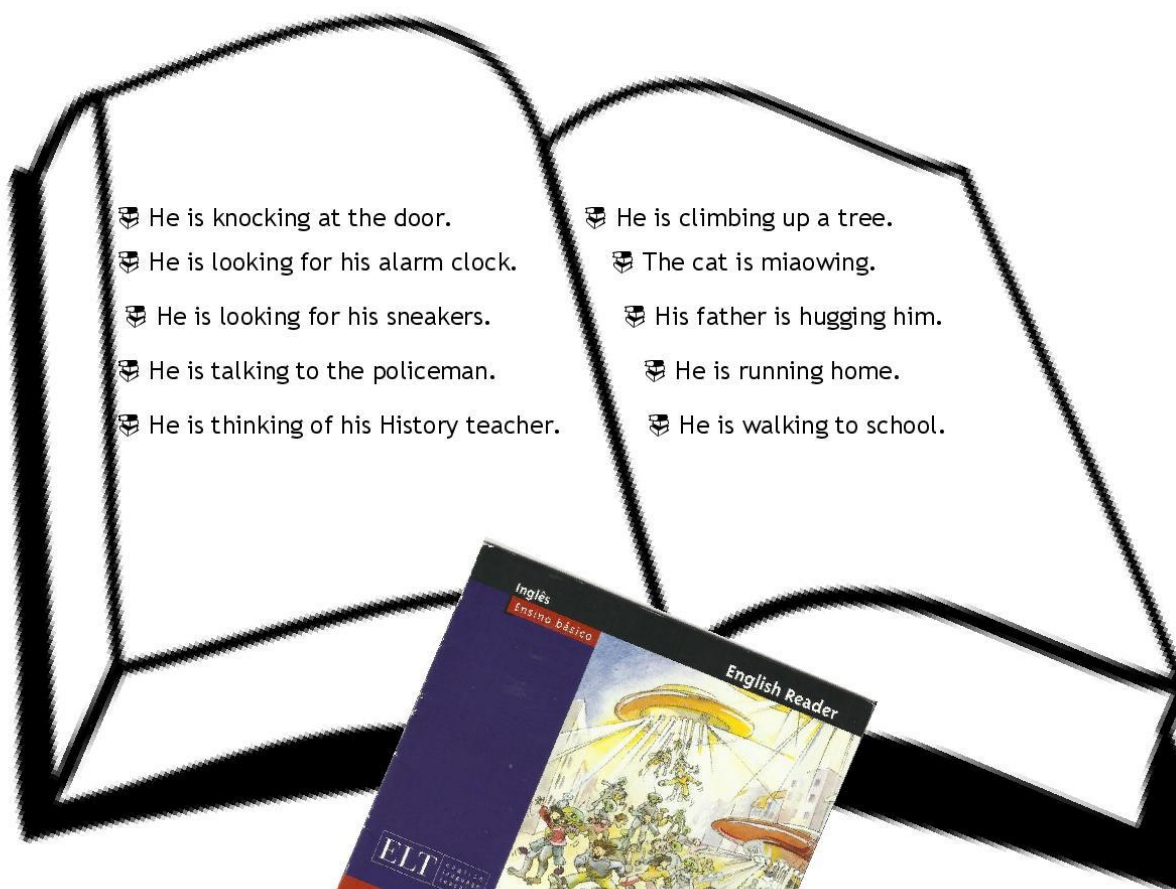
Anexo 10 – Ficha de trabalho n.º 1



Anexo 11 – Ficha de trabalho n.º 2

Read the following sentences.

Write them next to the correct picture.
























Anexo 12 – Book report - Billy and the Queen



BOOK REPORT



Title of the book: Billy and The Queen


Author: Stephen Rabley


Publisher: Corgnon


a) I read the whole book. All of the pages!  


b) I read _____ pages of the book. I didn't finish it.

How did you like the book? (Choose one)

☒ Great! I loved it! 

☐ Good! I liked it! 

☐ OK! I didn't mind reading it. 

☐ Boring! 

Write a couple of sentences about the book. (story, action, pictures, people, ..., ...)

Billy and his sister Rox wanted bikes but they needed money. With gran's help, they decided to participate at a competition. They had to take a photo with the queen, and they won their bicycles taking a photo with the queen and Madame Tussaud's.

(adapted from Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.)

Anexo 13 – Book report - Jack and the Beanstalk



BOOK REPORT



Title of the book: Jack and the Beanstalk

Author: Sue Arengo

Publisher: Oxford University Press

- a) I read the whole book. All of the pages!  
- b) I read 10 pages of the book. I didn't finish it.

How did you like the book? (Choose one)

- ☐ Great! I loved it! 
- ☐ Good! I liked it! 
- ☐ OK! I didn't mind reading it. 
- ☒ Boring! 

Write a couple of sentences about the book. (story, action, pictures, people, ..., ...)

The book is not interesting.

The pictures are nice.

Anexo 14 – Book report - Marcel and the Mona Lisa



BOOK REPORT



Title of the book: Marcel and the Mona Lisa

Author: Stephan Rabley

Publisher: Pearson Longman

- a) I read the whole book. All of the pages!  
- b) I read _____ pages of the book. I didn't finish it.

How did you like the book? (Choose one)

- ☒ Great! I loved it! 😊
- ☐ Good! I liked it! 😊
- ☐ OK! I didn't mind reading it. 😊
- ☐ Boring! 😞

Write a couple of sentences about the book. (story, action, pictures, people, ..., ...)

The story is interesting.
It was got a detective. I like the de-
ductive.
the pictures are nice.

(adapted from Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.)

Anexo 15 – Book report - Lisa in London



BOOK REPORT



Title of the book: Lisa in London

Author: PAUL VICTOR

Publisher: Pearson Longman

- a) I read the whole book. All of the pages!  
- b) I read _____ pages of the book. I didn't finish it.

How did you like the book? (Choose one)

- ☒ Great! I loved it! 
- ☐ Good! I liked it! 
- ☐ OK! I didn't mind reading it. 
- ☐ Boring! 

Write a couple of sentences about the book. (story, action, pictures, people, ..., ...)

The Book is interesting.
IT has got A nice story AND BEAUTIFUL
PICTURES. IT IS AN ADVENTURE.
The People Are cool.

Anexo 16 – Registo de observações na turma W

DIÁLOGO SOBRE OS LIVROS

- O aluno soube descrever e identificar corretamente as várias partes de um livro bem como identificar o seu autor, título e editora.
- Mostrou-se interessado e mais falador do que costuma ser.
- Perguntou se a leitura dos livros era para avaliação.

VISITA À FEIRA DO LIVRO INGLÊS

- O aluno circulou livremente pela exposição folheando vários livros. Demorou mais tempo nos livros com imagens.
- Várias vezes, após folhear algumas páginas, perguntou o significado de determinada palavra.
- Encontrou um livro sobre a cidade de Londres, bastante avançado para o seu nível, e através das imagens, tentou explicar os vários pontos da cidade mencionados no livro.
- Demorou bastante tempo a folhear e a ler algumas partes de livros de banda desenhada do Garfield.
- Mostrou alguma resistência em ter de preencher a ficha sobre a visita à feira.
- Disse que desconhecia a existência de livros em inglês na Biblioteca e perguntou “podem ser requisitados como os outros?”.
- Perguntou “como é que eu sei que não são difíceis?”, pelo que lhe foi explicada a nomenclatura dos graded readers. Foi inútil pois continuou a ignorar essa categorização, pegando nos livros que chamavam a sua atenção: banda desenhada e aventura.
- Selecionou um livro de aventura.

AULA SEGUINTE À VISITA À BIBLIOTECA

- Entregou o livro e disse ter gostado da história
- Conseguiu contar a história, a meu pedido. Enquanto contava, era notório o seu entusiasmo.

ELABORAÇÃO DO BLOGUE

- Domina o trabalho com o computador, mas notou-se menos entusiasmo quando foi necessário fazer a sua apresentação, não sabia o que dizer.
- Tive de ajudar o aluno.

MORNING MYSTERY – APRESENTAÇÃO

- Grande emoção por parte do aluno que ao explicar as suas previsões sobre o livro, acabou por misturar inglês com português e espanhol.
- Embora tenha sido avisado de que não podia abrir o livro, sempre que foi possível, tentou fazê-lo.
- Entregou o livro na aula seguinte, não esperando pela situação de aula para comentar sobre a história. Ainda fora da sala explicou energicamente que as suas previsões estavam quase certas e teceu alguns comentários sobre a personagem principal: “ele era doido”.

FICHAS DE TRABALHO

- Não revelou dificuldades.
- Recorreu a aprendizagens anteriores para conseguir resolver as atividades que propus, para aumentar um pouco a dificuldade – correspondeu muito bem.

NOVOS LIVROS

- A chegada de novos livros ingleses à Escola levaram a que quisesse requisitar novamente um livro.
- Voltou a mostrar tendência para livros de ação, bastante avançados para o seu nível de conhecimentos.

Anexo 17 – Registo de observações na turma Y

DIÁLOGO SOBRE OS LIVROS

- Os alunos souberam descrever e identificar corretamente as várias partes de um livro bem como identificar o seu autor, título e editora.
- Mostraram-se interessados, com exceção de um aluno que pouco participou, o que é normal nele.
- Perguntaram se a leitura dos livros era para avaliação.

VISITA À FEIRA DO LIVRO INGLÊS

- Os alunos circularam livremente pela exposição apenas olhando para os livros. Foi necessário reforçar a ideia de que podiam e deviam pegar nos livros e folheá-los.
- Descobriram alguns livros sobre fábulas conhecidas e perguntaram o significado do título. Como as imagens eram bem claras, foi-lhes pedido para tentarem descobrir e facilmente chegaram à resposta correta.
- No preenchimento da ficha mostraram-se confusos pois já não sabiam onde estavam os livros que lhes tinham despertado mais interesse.
- Desconheciam a existência de livros em inglês na Biblioteca.
- Uma aluna rapidamente selecionou o livro para ler; os outros dois alunos demoraram mais tempo acabando por escolher duas fábulas bastante infantis, mas adequadas ao seu nível de conhecimentos.

AULAS SEGUINTE À VISITA À BIBLIOTECA

- O aluno mostra-se muito pouco dedicado à leitura, contrariamente às meninas.
- Elas não estão satisfeitas com a demora do seu colega e fazem questão de lhe mostrar o seu desagrado.

ELABORAÇÃO DO BLOGUE

- Computador terrível para ser utilizado pelos alunos, nenhum conseguiu utilizar o rato inserido no teclado e não havia outro disponível.
- Dificuldades na apresentação e alguma timidez por considerarem não conseguir fazer a

atividade – olhavam uns para os outros.

MORNING MYSTERY – APRESENTAÇÃO

- Dificuldade de expressão e receio de “dizer asneiras”.
- Ultrapassaram a situação com a minha ajuda, dado que fui iniciando frases para eles as terminarem.
- Aluno menos participativo do que as suas colegas, portanto, normal!!

FICHAS DE TRABALHO

- Revelaram dificuldades na Ficha de trabalho 2 pois não entendiam bem as frases, recorri ao livro para facilitar a compreensão. Quando entendiam faziam ligações com partes da história.
- Contrariamente a todas as expectativas, o aluno participou ativamente na aula de forma voluntária, o que não agradou às suas colegas. Viram a sua atitude como uma forma de se exhibir.